

UNIVERSIDAD DE SEVILLA



**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA**

***ESTUDIO EMPÍRICO DEL COMPONENTE LÉXICO EN  
MATERIALES PEDAGÓGICOS DE INGLÉS Y DE ESPAÑOL  
COMO LENGUAS NO MATERNAS (L2)***

**Tesis presentada para la colación del título de Doctora en  
Filología por la Lda.**

**Dña. M<sup>a</sup> Dolores López Jiménez**

**Director:**

**Prof. Dr. D. Cristián Abello Contesse**

**Sevilla, octubre de 2009**



## Índice general

<i>Dedicatoria</i> _____	7
<i>Agradecimientos</i> _____	9
<i>Siglas</i> _____	13
<b>INTRODUCCIÓN</b> _____	15
<b>CAPÍTULO 1. LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE UNA L225</b>	
1. El papel del <i>libro de texto</i> en la enseñanza de una segunda lengua (L2) en las tres últimas décadas _____	27
2. Puntos a favor y en contra del uso del libro de texto _____	37
2.1. Puntos a favor _____	37
2.2. Puntos en contra _____	41
3. Alternativas al uso del libro de texto _____	48
3.1. Los materiales pedagógicos diseñados por el profesor _____	48
3.2. Enseñanza sin materiales pedagógicos _____	53
4. El papel del profesor ante el libro de texto: la adaptación _____	55
<b>CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN UNA L2</b> _____	61
1. El vocabulario a través de las metodologías a largo del s. XX _____	63
1.1. El enfoque léxico _____	68
2. Apreciaciones terminológicas: unidad léxica, léxico y vocabulario _____	71
3. La competencia léxica en una L2 _____	73
4. Aproximaciones al vocabulario de una L2 _____	77
4.1. La enseñanza no planificada _____	77
4.2. La enseñanza planificada _____	79
4.2.1. Selección del vocabulario _____	83
4.2.2. Presentación del léxico _____	94
4.2.2.1. Organización del léxico _____	94
4.2.2.2. Técnicas de presentación del léxico _____	96
4.2.3. Práctica del vocabulario en una L2 _____	101
5. El reciclaje en la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en una L2 _____	112
5.1. Aspectos teóricos _____	112
5.1.1. Diferentes tipos de memoria _____	112
5.1.2. Organización del lexicón mental _____	113
5.1.3. El olvido _____	113
5.2. Implicaciones pedagógicas _____	114
6. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario _____	117
<b>CAPÍTULO 3. LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL</b> _____	125
1. Unidades léxicas pluriverbales (ULP) _____	127
1.1. Terminología _____	127
1.2. Clasificaciones de unidades léxicas pluriverbales (ULP) _____	128
2. La colocación: visión panorámica _____	134
2.1. La noción de colocación en la lingüística inglesa _____	136
2.2. La noción de colocación en la lingüística hispánica _____	144
2.3. El concepto de colocación en la metodología de la enseñanza de una L2 _____	151
2.4. El concepto de colocación en este estudio _____	153

<b>3. Caracterización de las colocaciones</b>	<b>154</b>
3.1. Aspecto formal	154
3.1.1. Relaciones paradigmáticas	154
3.1.2. Relaciones sintagmáticas	154
3.2. Aspecto semántico	157
<b>4. Clasificación de las colocaciones</b>	<b>159</b>
<b>5. Las colocaciones frente a otras unidades léxicas pluriverbales (ULP)</b>	<b>165</b>
5.1. Las locuciones	165
5.2. Los compuestos	167
5.3. Distinción entre colocaciones y locuciones	172
5.4. Distinción entre colocaciones y compuestos	176
5.5. Distinción entre locuciones y compuestos	179
<b><i>CAPÍTULO 4. LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y DEL ESPAÑOL COMO L2</i></b>	<b>181</b>
1. La enseñanza de las unidades léxicas pluriverbales (ULP) en una L2	183
2. El aprendizaje de las unidades léxicas pluriverbales (ULP) en una L2	188
3. Las colocaciones en una L2	191
3.1. Estudios sobre la enseñanza de las colocaciones en una L2	191
3.2. Estudios sobre el aprendizaje de las colocaciones en una L2	192
3.3. Metodología de la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones en una L2	199
3.3.1. Razones que justifican la enseñanza de las colocaciones en una L2	199
3.3.2. Razones que justifican el aprendizaje de las colocaciones en una L2	201
3.3.3. Criterios de selección	202
3.3.4. Propuestas pedagógicas para la enseñanza de colocaciones en una L2	207
<b><i>CAPÍTULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO</i></b>	<b>215</b>
1. Diseño del estudio empírico	217
1.1. Objetivos del estudio empírico	217
1.2. Análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2	219
1.2.1. Criterios de selección de los libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2	219
1.2.2. Instrumento de análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2	223
1.2.2.1. Tipología de ejercicios/actividades	226
1.2.2.2. Ejemplos de ejercicios y actividades para la práctica de ULS y ULP	227
1.2.3. Pautas del análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2	235
1.3. Cuestionario distribuido a profesores de inglés y de español como L2	238
1.3.1. Razones de las adaptaciones del vocabulario de los libros de texto de inglés y de español como L2	239
2. Análisis de datos	241
2.1. Análisis estadístico de los datos procedentes de los libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2	241
2.1.1. Criterios de selección y gradación de forma explícita	241
2.1.2. Presentación	241
2.1.2.1. Distinción explícita entre el vocabulario receptivo y el productivo en la presentación del léxico	241
2.1.2.2. Presentación explícita de ULS	242
2.1.2.3. Base de organización de la presentación explícita de ULS	243
2.1.2.4. Técnicas de presentación de ULS	244
2.1.2.5. Presentación (explícita e implícita) de ULP: colocaciones léxicas	245
2.1.3. Práctica	246
2.1.3.1. Práctica de ULS	246
2.1.3.1.1. Práctica de ULS: tipología de ejercicios y actividades	247
2.1.3.2. Práctica de ULP: colocaciones léxicas, compuestos y locuciones	248

2.1.3.2.1. Práctica de ULP: tipología de ejercicios y actividades	249
2.1.3.3. Práctica de colocaciones léxicas	250
2.1.3.3.1. Enseñanza explícita de colocaciones léxicas	250
2.1.3.3.2. Base de organización	251
2.1.3.3.3. Tipos de colocaciones léxicas	252
2.1.3.3.4. Práctica de colocaciones léxicas: tipología de ejercicios y actividades	256
2.1.3.4. Práctica de otras ULP: colocaciones léxicas vs. compuestos y locuciones	257
2.1.4. Reciclaje	258
2.1.5. Estrategias de aprendizaje	259
2.1.6. Índice léxico al final del libro de texto con traducción	260
2.2. Análisis estadístico de los datos procedentes de los cuestionarios distribuidos a profesores de inglés y de español como L2	262
2.2.1. Sección 1: El vocabulario en los libros de texto	263
2.2.1.1. Criterios de selección y gradación de forma explícita	263
2.2.1.2. Presentación explícita del vocabulario	264
2.2.1.3. Variedad suficiente de técnicas de presentación	266
2.2.1.4. Distinción explícita entre vocabulario activo y pasivo	267
2.2.1.5. Variedad suficiente en el tipo de ejercicios/actividades	268
2.2.1.6. Tipos de colocaciones léxicas	270
2.2.1.7. Reciclaje del vocabulario en las secciones/lecciones de repaso	280
2.2.1.8. Reciclaje o revisión suficiente	281
2.2.1.9. Secciones con estrategias de aprendizaje	282
2.2.1.10. Índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1	283
2.2.1.11. Aplicación de los resultados de investigaciones recientes procedentes de la Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2	286
2.2.1.12. Es útil para el alumno y para el profesor tener un índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1	287
2.2.1.13. Número total de exposiciones (orales o escritas) suficiente para aprender un vocablo nuevo bien	288
2.2.2. Sección 2: El vocabulario en los libros de texto dentro del aula	289
2.2.2.1. Adaptaciones (orales o escritas) del vocabulario del libro de texto	289
2.2.2.2. Adaptaciones en las diferentes etapas	290
2.2.2.3. Tipos de adaptaciones	295
2.2.2.4. Razones de las adaptaciones	302
2.3. Comparación de los resultados procedentes de los análisis estadísticos de los libros de texto y de los cuestionarios	311
2.3.1. Criterios de selección y gradación de forma explícita	312
2.3.2. Presentación explícita de ULS versus Hay presentación explícita del vocabulario nuevo en dicho libro	313
2.3.3. Distinción explícita entre el vocabulario activo y el pasivo en la presentación del léxico	313
2.3.4. Técnicas de presentación de ULS versus Variedad suficiente de técnicas de presentación	313
2.3.5. Práctica de ULS, ULP y colocaciones léxicas versus Existe variedad suficiente en el tipo de ejercicios y/o actividades en la práctica del vocabulario de dicho libro	314
2.3.6. Tipos de colocaciones léxicas	315
2.3.7. Reciclaje	319
2.3.8. Estrategias de aprendizaje	320
2.3.9. Índice léxico con traducción al final del libro de texto	321
2.3.10. Aplicación a los libros de texto de los resultados de las investigaciones recientes que provienen de los campos de la Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2	321
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES/APLICACIONES</b>	<b>323</b>
1. Conclusiones	325
2. Implicaciones/Aplicaciones	340
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>345</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>369</b>



*A mi madre, el motor de mi vida.*

*A mi padre. Hoy será un día feliz para ti  
en ese lugar especial que ocupas en el cielo.*

*Os quiero, papás.*





## Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer al Dr. D. Christián Abello Contesse, mi mentor, el interés, la paciencia y el tiempo dedicado para poder llevar a cabo no sólo la realización y finalización de este trabajo sino también mi formación como investigadora. A él se le debe lo que pueda contribuir este estudio al campo de la Metodología de la enseñanza de L2 (inglés/español), gracias a sus comentarios constructivos y certeras correcciones. En el plano personal y afectivo, quisiera expresar lo afortunada que me he sentido por tener a mi lado en estos últimos quince años a una persona que me ha servido de referente en el duro camino que a veces nos toca recorrer en la vida. Mil gracias por ser tan buena persona y tan coherente.

Quisiera dar las gracias a todos los profesores que de forma anónima y desinteresada contestaron los cuestionarios y a las editoriales *Oxford*, *Cambridge* y *Macmillan* que donaron parte de los libros de texto analizados en este estudio. Igualmente, quisiera agradecer a Ana M<sup>a</sup> López Jiménez, profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, su asesoramiento con el análisis estadístico. A José Antonio Barrera le estoy eternamente agradecida por su ayuda con las cuestiones informáticas.

A Manolo Triano López, Irma Alarcón y Mariche García debo expresarles mi gratitud por su colaboración para conseguir la bibliografía más recóndita.

Mil gracias a mis amigos Rosario y Pepe Rojas por estar a mi lado justo cuando la vida no me regalaba los mejores momentos.

Por último, me gustaría reconocer la labor encomiable de mis padres en mi formación académica, pues a pesar de que ellos no pertenecen al mundo académico, siempre entendieron que éste era el mejor camino para mí.



*Words are, of course, the most  
powerful drug used by mankind.*

Joseph Rudyard Kipling (1865 -1936)



## **Siglas**

En este estudio se han utilizado las siguientes siglas:

**L2**= lengua no materna

**ULS**= unidad léxica simple

**ULP**= unidad léxica pluriverbal

**UF**= unidad fraseológica

**LT**= libro de texto

**LTIng**= libro de texto para la enseñanza/aprendizaje del inglés como L2

**LTEsp**= libro de texto para la enseñanza/aprendizaje del español como L2

**VI**= variable independiente

**VD**= variable dependiente

Por variedad estilística los siguientes términos se han empleado como sinónimos:

Lengua= idioma

Vocabulario= léxico

Palabra= vocablo



# **INTRODUCCIÓN**





Pocos son los que hoy en día cuestionarían el papel central que ocupa el libro de texto como recurso pedagógico en la enseñanza de L2. La capacidad de adaptación ante las nuevas tecnologías, tendencias metodológicas y demandas del mercado editorial que ha caracterizado al libro de texto a lo largo de los años es en gran parte responsable de la hegemonía de la que este recurso ha gozado en el aula de L2.

Con la llegada de las nuevas tecnologías los libros se vuelven más llamativos en el color y van acompañados de otros materiales como CD, CD-ROM, vídeos, etc. Desde la perspectiva de la metodología de la enseñanza de L2, las técnicas de los diferentes métodos y enfoques han quedado patentes en los libros. Con los enfoques estructuralistas presentes en las décadas de los años cincuenta y sesenta, los libros muestran un énfasis en los aspectos formales (por ejemplo, la morfología y la sintaxis) de la L2 con respecto a otros componentes lingüísticos (por ejemplo, el vocabulario). Por otro lado, la repercusión ejercida por los enfoques comunicativos de los años setenta y ochenta hace que se publiquen libros de texto en los que se prescinde de la mayoría de los aspectos relacionados con la precisión lingüística para centrarse en la comunicación basada en la transmisión verbal del mensaje. Igualmente, el hincapié de estos enfoques en las variables relacionadas con el aprendizaje queda reflejado en los libros de texto y en el comentario de contraportada (*blurb*) en el que en ocasiones se especifica que el libro se ha diseñado para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes (Masuhara, 1998). En relación con las necesidades e intereses de los usuarios, los libros de texto especializados en la enseñanza de idiomas de forma intensiva y/o con fines específicos empiezan a hacerse un hueco en el mercado editorial. Asimismo, el mercado editorial cada vez va adquiriendo mayor importancia lo cual determina que los libros se centren en las demandas del mercado en detrimento de los aspectos íntegramente pedagógicos. De ahí que autores como Haines (1996: 27), al distinguir entre las tendencias de los libros de texto para la enseñanza del inglés como L2 en el pasado y en el presente, señale que antes se vendía lo que ya estaba publicado mientras que ahora se publica lo que de antemano se sabe que va a tener salida en el mercado editorial.

A pesar de la supremacía del libro de texto, éste no ha estado exento de críticas. Desde la perspectiva del docente, la posición dominante del libro de texto a menudo repercute de forma negativa reduciendo sus funciones y habilidades pues se delega en el libro el qué y el cómo enseñar, al mismo tiempo que se omite cualquier perspectiva crítica, ya que se suele dar por hecho que las decisiones de los autores de los libros son superiores a las del profesor. Por otro lado, los problemas relacionados con el diseño que presentan algunos libros de texto implican al profesor en el proceso de enseñanza de forma desmesurada, teniendo que adoptar una función remediadora.

Desde el punto de vista del estudiante, existe un descontento generalizado debido a la falta de atención a la realidad de los alumnos al estar desprovisto de temas cotidianos del mundo que nos rodea como son las drogas, la violencia, el sexo, etc., e idiosincrásicos (por ejemplo, presencia de la L1 o la cultura materna de los aprendices en el libro de texto), dando lugar a materiales que resultan ser insulsos y poco comprometidos, a la vez que demasiado uniformes entre sí. Esta deficiencia se debe a cuestiones monetarias (Lawley, 2000), pues resulta más rentable desde un punto de vista económico editar un mismo libro que pueda ser comercializado en diferentes países que diseñarlo teniendo en cuenta la realidad de cada país.

Con respecto a las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) y los resultados de las investigaciones sobre el aprendizaje de L2, el libro de texto ha sido acusado de prescindir de éstas. Tomlinson (1991; 2008) afirma que en los libros aparecen mayormente ejercicios que consisten en la manipulación de ciertos aspectos lingüísticos y están ausentes las actividades comunicativas, impidiendo o dificultando que los estudiantes hagan un uso más extenso de los recursos del cerebro, ya que este tipo de ejercicios no requieren otro procesamiento que el de la codificación y descodificación de la L2.

Mientras que la importancia del libro de texto como recurso pedagógico en la enseñanza de L2 se ha mantenido, incluso se ha incrementado a lo largo de los años, los componentes lingüísticos en los que se centran los autores de los libros no siempre han tenido el mismo peso en la enseñanza de L2. A mediados de los setenta Richards (1976: 77) aclara lo siguiente: “ the teaching and learning of vocabulary

have never aroused the same degree of interest within language teaching as have such issues as grammatical competence, contrastive analysis, reading, or writing.” En los años ochenta numerosos investigadores empiezan a interesarse por el aprendizaje del vocabulario (Alderson, 1984; Carter, 1987; McKeown y Curtis, 1987; Carter y McCarthy, 1988), aunque no será hasta una década posterior con la publicación de dos obras fundamentales, *The Lexical Approach* (Lewis, 1993) y *Implementing the Lexical Approach* (Lewis, 1997), cuando se reconozca el papel central del componente léxico, llegándose a afirmar que “language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.” (Lewis, 1993: IV).

A partir de los noventa proliferan diversas áreas de interés en la investigación sobre el aprendizaje del léxico en L2, de forma que se ha pasado de cuestionar la importancia del vocabulario en la enseñanza de L2 a decidir qué vocabulario enseñar y cómo enseñarlo.

A continuación se ofrece una relación de algunas de estas áreas, así como los resultados más significativos y las repercusiones que tienen en la enseñanza del léxico en L2:

- a) La dificultad que entraña aprender ciertas palabras según el tipo de organización (Tinkham, 1993, 1997; Ellis, 1994a; Laufer, 1997; Waring, 1997; Nation, 2000a; Papathanasiou, 2009). Los escasos estudios que comparan la eficacia de la organización del nuevo léxico a través de agrupaciones semánticas (por ejemplo, parentesco familiar: *padre, madre, hermano/a, sobrino/a, tío/a, cuñado/a, abuelo/a*, etc.), por un lado, y por medio de agrupaciones temáticas (por ejemplo, planear unas vacaciones: *Internet, reservar, reserva, billete de avión, billete de ida, billete de ida y vuelta, asiento, pasillo, llegada, destino, puerta de embarque, retrasado, completo*, etc.), por otro, concluyen que estas últimas se muestran superiores con respecto a la retención del léxico en la memoria a largo plazo.
- b) El desarrollo del vocabulario activo (productivo) y el vocabulario pasivo (receptivo) (Weltens y Grendel, 1993; Laufer y Paribakht, 1998; Schmitt,

2000; Schmitt y Zimmerman, 2002). Los resultados de los estudios empíricos indican que el conocimiento léxico productivo se desgasta más rápidamente que el receptivo y dentro de este último, las unidades léxicas no cognadas de baja frecuencia. Gairns y Redman (1986) aconsejan tener en cuenta dicha distinción en la selección y presentación del nuevo léxico. Igualmente, las necesidades y el contexto de aprendizaje son dos factores primordiales al decidir qué términos están destinados a formar parte de cada tipo de vocabulario.

- c) El aprendizaje a través de la enseñanza incidental y la enseñanza planificada (Nation, 1990; Mondria y Wit-de Boer, 1991; Oxford y Scarcella, 1994; Coady, 1997; Laufer, en prensa). El aprendizaje del vocabulario en L2 a través de la enseñanza no planificada presenta una serie de limitaciones pues la deducción guiada por el contexto, por ejemplo, se puede llevar a cabo sólo cuando se conocen la mayoría de las palabras y no siempre garantiza una retención duradera, además de no ser suficiente en el caso de las unidades léxicas pluriverbales (en adelante ULP). En la actualidad se aboga por una enseñanza del vocabulario en L2 en la que coexista tanto el aprendizaje incidental como el intencional. En cambio, el debate se centra en la investigación de los factores que afectan la retención del léxico de L2 en la memoria.
  
- d) El tipo de práctica que resulta más eficaz en la retención del léxico (Sciarone y Meijer, 1995; Laufer y Hulstijn, 1998; Hulstijn, 1998; 2001). Algunos de los factores que habría que considerar en el análisis de la práctica del léxico en L2 son la atención y el esfuerzo requerido en el procesamiento, así como el número de veces que es necesario volver a tener contacto con la unidad léxica. Hasta el momento, los estudios empíricos acerca de qué tipo de práctica aumenta la retención del léxico en L2 apenas han arrojado resultados concluyentes debido en gran parte a la escasez de los mismos.

- e) El papel del reciclaje (Nation, 1990, 2001; O'Dell, 1997; Paribakht y Wesche, 1997; Laufer, 2005). A partir de los resultados de los estudios empíricos sobre la relación entre el número de exposiciones a un vocablo y el aprendizaje del mismo en una L2 se deduce que no existe un número fijo. No obstante, la mayoría de los estudios coinciden en que es indispensable que el estudiante esté expuesto a una media de 6 a 10 reencuentros con la misma palabra para aprenderla bien. De ahí que O'Dell (1997) aconseje que los libros de texto reciclen el vocabulario de forma exhaustiva.
  
- f) El uso de estrategias de aprendizaje (Nation, 1990; Schmitt, 1997; Sökmen, 1997; Pérez Basanta, 1999; Read, 2000; Pavičić, 2008). De los estudios sobre las diferentes estrategias empleadas se desprende que en el aprendizaje del léxico en L2 los alumnos utilizan más estrategias de aprendizaje que, por ejemplo, en el caso de la comprensión auditiva o la expresión oral y que el éxito/fracaso del aprendizaje de una L2 depende en gran medida de las acciones del estudiante y no sólo de la aptitud del mismo.
  
- g) El uso de la L1 (Hulstijn, 1993; Knight, 1994; Prince, 1995; Chun y Plass, 1996; Laufer y Schmueli, 1997; Grace, 1998). A pesar de que los enfoques comunicativos abogaban por el uso exclusivo de la L2 en clase, un número considerable de estudios empíricos han demostrado que el uso de la L1 en la presentación del vocabulario nuevo favorece la retención del léxico en comparación con otras técnicas de presentación. En la actualidad habría que investigar en qué nivel/es y con qué tipos de unidades léxicas (por ejemplo, sustantivos concretos en oposición a sustantivos abstractos, verbos formados por una sola palabra en oposición a verbos frasales, términos que son cognados falsos en oposición a cognados verdaderos, etc.) la traducción a la L1 como técnica de presentación es más eficaz.
  
- h) El aprendizaje de ULP (Irujo, 1986; Biskup, 1992; Bahns y Eldaw, 1993; Gitsaki, 1996; Wray, 2002; N. Ellis, 2005; Nesselhauf, 2003; Laufer y Girsai,

en prensa). Un reducido número de investigadores han tratado de trazar el curso que sigue el desarrollo de las ULP en L2. No obstante, debido a la escasez de estudios en esta sub-área del léxico, no es factible llegar a conclusiones firmes sobre el proceso de aprendizaje de dichas unidades. En el caso de las colocaciones léxicas, las investigaciones sobre su aprendizaje en L2 coinciden en indicar lo siguiente. Primero, este tipo de combinaciones presentan cierta dificultad incluso para estudiantes de nivel avanzado. Segundo, es necesaria la enseñanza explícita de forma que los alumnos sean conscientes de dichas combinaciones y su utilidad en la comunicación verbal en la L2. Tercero, resulta fundamental basar la selección de las mismas en las diferencias entre la L1 y la L2.

El presente trabajo de investigación analiza diversos aspectos relacionados con el vocabulario en libros de texto de inglés y de español como L2, con especial atención al tratamiento dado a las áreas de interés mencionadas anteriormente y a la aplicación de los resultados de las investigaciones acerca de las mismas.

A continuación se presenta una breve descripción de los temas tratados en cada uno de los capítulos de este trabajo de investigación.

El **capítulo 1** se inicia con una introducción sobre el papel del libro de texto en la enseñanza de L2 en las últimas tres décadas, en la que se ponen de manifiesto las principales razones por las que este recurso pedagógico continúa desempeñando un papel hegemónico. Seguidamente, se ofrecen ventajas e inconvenientes que conlleva el uso de los libros de texto. Ante los efectos negativos que éstos pueden ocasionar se presentan posibles alternativas a este material. Finalmente, como principal implicado en el proceso de enseñanza de L2 junto con los libros en sí, se exponen algunas de las posibles modificaciones que el profesor de L2 puede llevar a cabo ante el material inadecuado que ofrece el libro.

El **capítulo 2** empieza con una descripción del papel que ha desempeñado el componente léxico en las principales metodologías del s. XX. A continuación, y antes de pasar a describir lo que supone conocer una unidad léxica, se proporcionan algunas apreciaciones terminológicas para matizar el significado y uso de términos

que pueden resultar ambiguos. Más adelante se continúa con una reflexión acerca del ya tradicional debate en torno a las ventajas e inconvenientes que ofrece la enseñanza planificada (intencionada) y la enseñanza no planificada (no intencionada) del vocabulario en L2. Dentro de la enseñanza planificada del léxico en L2 se tratan aspectos fundamentales de la selección, presentación y práctica del mismo. El capítulo concluye describiendo el importante papel que adquieren el reciclaje y las estrategias en un proceso gradual y complejo como es el aprendizaje del léxico en L2.

El **capítulo 3** se enfoca en una de las distinciones ya establecidas en el capítulo II, a saber, las ULP. Comienza poniendo de relieve la gran variedad de términos que existen en las lingüísticas inglesa e hispánica para identificar combinaciones de dos o más palabras que coaparecen con frecuencia, además de la diversidad de clasificaciones de ULP. Seguidamente, se centra en las colocaciones léxicas proporcionando una relación de las diferentes definiciones del concepto *colocación léxica* desde sus orígenes hasta la actualidad, para pasar a una caracterización formal y semántica del mismo, así como a los diferentes tipos de colocaciones léxicas según las categorías gramaticales que las conforman. Para finalizar el capítulo, se comparan las colocaciones léxicas con otras ULP, esto es, locuciones y compuestos, poniéndose de relieve la dificultad en ocasiones de distinguir entre unas y otras.

El **capítulo 4** se inicia con un repaso de las aportaciones de los escasos estudios acerca de la enseñanza y el aprendizaje de ULP en L2. Seguidamente, se profundiza en las colocaciones léxicas mediante una descripción de los estudios y los resultados sobre la enseñanza y el aprendizaje de éstas. Se concluye con un apartado dedicado a la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones léxicas en L2.

El **capítulo 5** comienza con una descripción del diseño del estudio empírico, a saber, objetivos e instrumentos de recogida de datos. Posteriormente, se realiza el análisis de datos en función de los intereses más pertinentes para la presente investigación.

En el **capítulo 6** se aportan las conclusiones obtenidas a partir del estudio empírico, seguidas de las principales implicaciones/aplicaciones procedentes de los resultados obtenidos en el estudio empírico.



# **CAPÍTULO 1. LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE UNA L2**



## 1. El papel del *libro de texto* en la enseñanza de una segunda lengua (L2<sup>1</sup>) en las tres últimas décadas

Entre los materiales pedagógicos destinados a la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua (de aquí en adelante, L2) existentes en el mercado durante las tres últimas décadas, el libro de texto ocupa una posición central con respecto al resto de materiales impresos y no impresos (cuaderno de ejercicios, diccionarios, casetes, vídeos, CD, CD-ROM, lecturas graduadas, etc.) (O'Neill, 1982; Matthews, 1985; Sheldon, 1988; McDonough y Shaw, 1993).

Sheldon (1987:1) define *el libro de texto* como “a published book, most often produced for commercial gain, whose explicit aim is to assist foreign learners of English in improving their linguistic knowledge and/or communicative ability”. En este estudio, se tomará una perspectiva más amplia del concepto *libro de texto* que la que aparece en la definición anterior con respecto al tipo de público al que está destinado, es decir, el concepto de libro de texto no está relegado exclusivamente a la enseñanza del inglés, sino de cualquier L2, ni se limita necesariamente a los aspectos lingüístico-comunicativos, sino también a aspectos socio-culturales.

Años más tarde, Bruton (1997: 277) describe el libro de texto de la siguiente forma, enfatizando el proceso del desarrollo socio-psicolingüístico del aprendizaje de una L2: “FL coursebooks should provide contextualized language input, and instructed tasks for (interactive) communication and graded developmental language intake, most of which are completed under supervision, individually and/or communally, by a social group, normally referred to as a class.”

Haines (1996: 27) hace una distinción entre las tendencias de los libros de texto para la enseñanza del inglés como L2 en el pasado y en el presente:

<i>Then</i>	<i>Now</i>
1. author and academic centered	1. market led
2. uncertain global market	2. specific, fragmented markets
3. European focus	3. Pacific Rim and Latin American focus
4. sell what is published	4. publish what can be sold

---

<sup>1</sup> En este estudio el término L2 se utiliza en un sentido amplio, es decir, se aplica tanto a contextos de lengua extranjera como de segunda lengua.

5. culture of origin, methodology of origin	5. international or local culture, indigeneous learning situations
6. English for its own sake	6. English for specific purposes
7. UK/US publisher dominance	7. rise in local publishing
8. native speaker expertise	8. non-native speaker competence
9. culturally insensitive	9. culturally sensitive
10. low risk/competition	10. high risk/competition
11. little design	11. design rich
12. artificial text and task	12. authenticity
13. single volume titles	13. multi-component/multimedia

En esta relación de diferencias se puede apreciar algunos de los aspectos que se tratarán a lo largo de este capítulo, a saber, la importancia del mercado editorial, la complejidad en el diseño del libro de texto junto con un cambio en las prioridades (énfasis en lo auténtico, en la cultura, etc.).

El extraordinario avance tecnológico ha traído sofisticación en el diseño de los libros de texto pues hoy en día están impresos en papel de gran calidad con colores que los hacen atractivos, además de venir acompañados de una gran variedad de materiales complementarios, una mayor proliferación de libros de texto disponibles en el mercado y una agudización de la división de papeles entre los productores de materiales pedagógicos y los usuarios de éstos (Masuhara, 1998).

Littlejohn (1998) advierte de la complejidad del libro de texto de hoy en día señalando que a menudo forma parte de un paquete que contiene materiales destinados a la enseñanza/aprendizaje de una L2 con instrucciones específicas sobre los pasos que se van a seguir por parte del profesor, en contraposición con los primeros libros de texto que contenían principalmente lecturas con preguntas y oraciones para traducir.

Hutchinson y Torres (1994) afirman que el libro de texto no sólo sobrevive sino que prospera, que cada generación de libros es más amplia y más estructurada, lejos de convertirse en una estructura más flexible, se hace más rígida y más explícita, a modo de guión, quedando cada vez menos espacio para que el profesor decida.

El papel dominante de los libros de texto dentro del sistema escolar se refleja en el aparato burocrático que se ha creado en muchas situaciones para situar y mantener los libros de texto en los centros de enseñanza a menudo con una participación mínima de los profesores. Así, hasta que el profesor o el departamento selecciona el

libro que va a utilizar, ha tenido lugar una serie de elementos en cadena, haciendo que la separación entre los autores y los usuarios de los libros de texto sea mayor: primero, el Ministerio de Educación dictamina las líneas que se van a seguir; segundo, las editoriales producen libros de texto siguiendo las pautas marcadas por el ministerio; tercero, se publica una lista con los libros que se han aprobado para que el profesor pueda elegir (Richards, 1993). Apple y Jungck (1990) (citado en Richards, 1993) ven esta situación como algo alarmante, ya que los profesores cada vez tienen un papel más limitado en el proceso de enseñanza/aprendizaje debido a una serie de factores como una educación que se basa en descripciones de las actividades que se van a realizar, de los objetivos y contenidos curriculares que ya se han determinado previamente y una visión tergiversada de lo que debe formar parte de aquello que se considera esencial.

Freebairn (2000) reconoce la incompatibilidad de simultanear el trabajo de escribir libros de texto y el de enseñar una L2. Sin embargo, su postura es más optimista que la de Richards (1993) y Apple y Jungck (1990) al defender la idea de que en realidad sí existe una relación, un diálogo entre autores de materiales destinados a la docencia y profesores.

Otra razón fundamental por la que el libro de texto ha llegado a adquirir una gran importancia se puede encontrar en el hecho de que en muchas situaciones (centros de enseñanza y programas de L2) los libros de texto utilizados representan el programa curricular del centro. En palabras de Richards (1998), el libro de texto junto con otros materiales comerciales viene a ser el programa oculto de muchos cursos de L2. El tipo de programa, los objetivos, los contenidos, las destrezas y los supuestos metodológicos en los que se basa el programa de una L2 no son otros que los que aparecen en el libro de texto.

Asimismo, el enfoque más importante de la década de los ochenta, el enfoque comunicativo, atribuye un papel primario a los materiales de instrucción. Los materiales se ven como un componente esencial y a menudo se interpretan como una forma de influir en la calidad de la interacción de la clase y del uso de la lengua (Richards, 1993). La bibliografía existente acerca del diseño de tareas en la enseñanza

comunicativa de una L2 trata la figura del docente como un consumidor de materiales que ya han sido producidos y validados por otros (Long y Crookes, 1992)

Por otro lado, desde los años ochenta, las variables relacionadas con el aprendizaje (*learner variables*) han estado presentes en las investigaciones (Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994b) y los resultados han influido en la pedagogía (Nunan, 1988). Este cambio también ha quedado patente en los libros de texto y en el comentario de contraportada (*blurb*) en el que a menudo se enfatiza que el producto final publicado, es decir, el libro de texto, se ha diseñado para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes (Masuhara, 1998). Aún así, Masuhara (1994, citada en Masuhara, 1998) critica el hecho de que la información acerca de las necesidades e intereses de los estudiantes se obtenga a través de cuestionarios distribuidos al profesorado, sin que estas necesidades sean necesariamente un fiel reflejo de las verdaderas necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, las variables del profesor apenas han sido estudiadas, al profesor se le ve como un ser pasivo que debe ser flexible y adaptarse a la metodología. No obstante, dicha posición contrasta con el papel primordial que el profesor juega a la hora de seleccionar, enseñar e incluso adaptar los materiales pedagógicos (Masuhara, 1998). La autora propone estudiar las necesidades y preferencias de los profesores teniendo en cuenta dos áreas: las características personales (edad, sexo, bagaje cultural y educativo) y las profesionales (nivel de la L2, conocimiento de la L2, tipo y duración de la experiencia docente, áreas y niveles de conocimiento, tipo de formación recibida, etc.). Entre los tipos de necesidades y preferencias, destaca las necesidades y preferencias percibidas por el profesor mismo, las necesidades y preferencias tal y como las perciben otros (colegas e investigadores) para dar una respuesta cualitativa (por ejemplo a través de la observación del profesor) y las necesidades y preferencias medidas de forma objetiva mediante estudios cuantitativos. De acuerdo con esta autora, el estudio de las necesidades del profesor proporcionaría información útil al producir guías para el profesorado, un inventario para el desarrollo y evaluación de materiales pedagógicos, nuevas ideas para ser incorporadas en los cursos de formación del profesorado, nuevas alternativas como el rediseño de materiales y la elección de materiales diferentes. Por otro lado, el estudio

de las preferencias de los docentes puede conducir a nuevas tendencias en el contenido y los enfoques de los materiales pedagógicos, al descubrimiento de aspectos idiosincrásicos sobre la enseñanza, a información acerca de cómo reaccionan los profesores ante los materiales y cómo los ponen en práctica, etc.

En la misma línea que Masuhara (1998), Sheldon (1988) considera que es necesario tener libros de texto basados no sólo en la teoría sino también en la práctica. Contempla la posibilidad de tener materiales publicados en forma de programas en un ordenador para que los profesores puedan modificar y complementar el material de acuerdo con las necesidades locales y del momento. Por el contrario, Hutchinson y Torres (1994) hacen hincapié en el beneficio de tener libros de texto estructurados y visibles. Ante esta discrepancia de necesidades, Masuhara (1998) argumenta que tanto en el caso de Sheldon (1988) como en el de Hutchinson y Torres (1994) no sólo las necesidades de los profesores se presuponen y no se definen, sino que los métodos y las fuentes no aparecen definidos de forma explícita: Sheldon no especifica quiénes han sido los profesores de su estudio o cómo se ha recogido la muestra mientras que Hutchinson y Torres utilizan una muestra no representativa que limita las generalizaciones de los argumentos.

Según Goodman y Takahashi (1987), a mediados de la década de los años ochenta, 28 editoriales estadounidenses ofrecían un total de 1.623 libros de texto para la enseñanza del inglés como L2. Debido a la plétora de materiales pedagógicos para la enseñanza de una L2 en el mercado, especialmente en el caso del inglés, el problema pasa a ser saber qué elegir entre tanta cantidad (Block, 1991). A pesar del auge experimentado por el libro de texto durante las dos últimas décadas, dicho fenómeno ha sido poco estudiado en la bibliografía (Hutchinson y Torres, 1994).

A causa del gran número de libros de texto publicados en las dos últimas décadas, se han creado numerosas listas de criterios (*checklists*) con el fin no sólo de evaluar los libros de texto sino también de hacer que el proceso de evaluación sea más eficaz y preciso (Roberts, 1996). Las distintas listas de criterios se han diseñado teniendo en cuenta diferentes puntos de vista (Tucker<sup>2</sup>, 1975; Williams, 1983; Cunningsworth,

---

<sup>2</sup> Tucker está considerado pionero en el campo de la evaluación de materiales. A pesar de que sus criterios de evaluación están desfasados, el sistema utilizado aún sirve de inspiración a autores.

1984; Matthews, 1985; Breen y Candlin, 1987; Sheldon, 1988; McDonough y Shaw, 1993; Littlejohn, 1998).

Tucker (1975) aboga por un sistema de evaluación cuantitativo por medio de números, mientras que Matthews (1985) y McDonough y Shaw (1993) proponen una evaluación cualitativa. El sistema de Tucker consta de dos escalas, a saber, la escala de valores (*VS, value scale*) del 0 al 5 y la escala de méritos (*MS, merit scale*) del 0 al 4. Junto a la escala de valores, Tucker ofrece una segunda columna para la reinterpretación de la puntuación de la escala de valores (por ejemplo, en el caso del criterio “adequate guidance for non-native teachers” si el evaluador es un hablante nativo de la L2 debe elegir esta segunda columna). Con respecto a la escala de méritos, Tucker (1975) aclara que es aquí donde se evalúa el propio libro de texto a través de cada uno de los criterios. Una tercera puntuación en la lista de criterios de Tucker se obtiene multiplicando los resultados de la escala de valores y los de la escala de méritos (*Value Merit Product Graph*) para compararla con un perfil ideal del mismo libro de texto previamente establecido por el evaluador.

Entre el sistema puramente cuantitativo (Tucker, 1975; Williams, 1983) y aquellos partidarios de una evaluación cualitativa (Matthews, 1985; McDonough y Shaw, 1993; Littlejohn, 1998) se encuentran Cunningsworth (1984) y Sheldon (1988) que defienden un diseño con respuestas cuantitativas y cualitativas (respuestas descriptivas). En el caso de Cunningsworth (1984), algunos puntos de la lista de criterios se pueden contestar con un “sí” o un “no” (“Are there any materials for testing?”, Cunningsworth, 1984: 78) o siguiendo una escala del 1 al 5 (“Is there adequate recycling of (a) grammar items; (b) lexis (vocabulary)?”, Cunningsworth, 1984: 76), mientras que otros requieren una evaluación o comentario descriptivo (“Comment on the presentation and practice of new lexis (vocabulary)”, Cunningsworth, 1984: 77).

Matthews (1985), Breen y Candlin (1987), McDonough y Shaw (1993) y Littlejohn (1998) dividen la lista de criterios en varios bloques o fases, mientras que el resto (Tucker, 1975; Williams, 1983; Cunningsworth, 1984; Sheldon, 1988) mantiene el diseño de un solo bloque. McDonough y Shaw (1993) sugieren llevar a cabo una evaluación externa e interna. La evaluación externa consiste en examinar la



organización del libro de texto teniendo en cuenta los comentarios que aparecen en la contraportada, así como en la introducción y en el índice. Por otro lado, la evaluación interna investiga la medida en la que los factores que intervienen en la evaluación externa encajan con la consistencia interna y la organización de los materiales. Matthews (1985) sugiere analizar primero el contexto docente para luego pasar a evaluar los méritos de los libros de texto de los que ya dispone el profesor. Breen y Candlin (1987) organizan las preguntas en dos fases: en la primera, las preguntas están relacionadas con la utilidad de los materiales, en cambio, en la segunda, las preguntas giran en torno a la figura del estudiante. Littlejohn (1998) propone tres niveles de análisis. El primer nivel (“What is there?”) tiene un carácter descriptivo y objetivo, por ejemplo, fecha de publicación, tipo de público al que está dirigido, propósito del material (general/específico), número de páginas, uso del color, otros materiales que acompañan al libro de texto, transcripciones de los ejercicios de comprensión auditiva, clave con las respuestas, ejemplos de exámenes, etc. En el segundo nivel (“What is required of users?”), se analiza el papel del estudiante y del profesor con respecto a los materiales, es decir, qué se espera que hagan al usar los materiales. El último nivel (“What is implied?”) sirve de recopilación de los resultados de los dos niveles anteriores, de forma que se puedan obtener conclusiones generales sobre los principios que subyacen a los materiales pedagógicos objeto de análisis.

De igual forma, existe variación en el número de criterios o preguntas específicas que incluyen las listas de criterios: Tucker incluye 18, Williams 28, Cunningsworth 52, Matthews 19, Breen y Candlin 34, Sheldon 17 y McDonough y Shaw 28.

En general, los criterios y las preguntas clave vienen determinados en gran parte por la ‘moda’ lingüística de cada momento. La lista de Tucker incorpora parámetros (gramática y pronunciación) considerados críticos durante el apogeo del método audiolingüe, mientras que en el resto de los autores mencionados anteriormente la influencia de una metodología comunicativa se hace más evidente (Roberts, 1996)<sup>3</sup>. Littlejohn (1998) proporciona una lista compleja de criterios, reflejando así la diversidad de usos a los que está expuesto el inglés hoy en día. El modelo de

---

<sup>3</sup> Sirva de ejemplo la lista de Breen y Candlin (1987) que presentan un conjunto de preguntas, la mayoría centradas en el alumno.

Littlejohn es un buen ejemplo de principios y práctica junto con una terminología accesible al profesorado.

Con el paso de los años, también va cambiando la importancia relativa de los diferentes criterios, así como la interpretación dada a la puntuación asignada a cada categoría. Hoy en día no se valoraría tanto el criterio de “adequacy of pattern inventory” (Tucker, 1975: 360), es decir, hasta qué punto existe variedad y calidad en las estructuras de la L2 que se presentan en el libro de texto, debiéndose incluir las que son básicas y necesarias para el uso de la L2.

Masuhara (1998) critica el hecho de que muchas listas de criterios se basan en las intuiciones de los expertos dando más importancia a la parte teórica de los materiales que a la parte práctica. Esta autora aconseja emplear criterios procedentes de una evaluación empírica acerca de las necesidades de los profesores y de los alumnos. Littlejohn (1998) afirma que uno de los problemas principales con el uso de las listas de criterios es que normalmente conllevan el tener que hacer juicios genéricos e impresionistas sobre los materiales que están siendo objeto de evaluación (sirvan de ejemplo aseveraciones como “up-to-date methodology of L2 teaching” (Williams, 1983: 252) o preguntas como “Is it foolproof (i.e. sufficiently methodical to guide the inexperienced teacher through a lesson?” (Doughill, 1987: 32) y “Is the language used in the materials realistic—i.e. like real-life English” (Harmer, 2001: 282), etc.), no permitiendo un examen en profundidad de lo que los materiales contienen en sí. Littlejohn (1998) cuestiona la utilidad de ofrecer una valoración del criterio de “up-to-date methodology of L2 teaching” (Williams, 1983: 252) argumentando que la presencia de una metodología actualizada de la enseñanza de una L2 no es algo positivo en sí. Por el contrario, lo que se necesita es un marco de análisis que separe las presunciones de lo que es deseable del propio análisis de los materiales, es decir, un marco general que permita a los materiales hablar por sí solos, antes de llegar a conclusiones sobre lo que es o no es deseable.

Sheldon (1988) aclara que las listas de criterios y los cuestionarios sobre materiales pedagógicos probablemente hayan tenido poca influencia en la evaluación de los libros de texto, en lo que se refiere a la práctica de revisar los materiales o la toma de decisiones educativas, quizás porque no se les ha dado la difusión necesaria

para que el profesorado sea consciente de que al menos existen. De ahí que las evaluaciones de los libros de texto se hagan *ad hoc*, basándose, en la mayoría de los casos, en criterios como el de la popularidad del libro de texto en cuestión. Masuhara (1998) reconoce el escepticismo existente por parte de los representantes de las editoriales más importantes con respecto al valor de las encuestas acerca de libros de texto para la enseñanza/aprendizaje de una L2 en forma de cuestionarios distribuidos a profesores. Entre las objeciones se encuentran las siguientes: aparentemente los profesores no tienen muchas opiniones, no hacen lo que expresan en dichos cuestionarios y no cooperan a la hora de devolver los cuestionarios.

Según Masuhara (1998), la bibliografía sobre los métodos de investigación debería aportar informes con más detalles y más accesibles al lector sobre las limitaciones y los beneficios de los estudios con cuestionarios en el campo de los materiales pedagógicos. Entre las ventajas, la autora destaca el bajo costo que supone la distribución de cuestionarios, así como el ahorro de tiempo y la posibilidad de llevarla a cabo con poco personal, junto con el potencial informativo que ofrece si se usa adecuadamente. Igualmente, se hace eco de la competencia y la habilidad necesarias en las etapas relacionadas con el diseño, la distribución, la recogida de cuestionarios y el análisis de datos e interpretación de resultados, tal y como indican algunos autores de libros de metodología de la investigación en segundas lenguas (Seliger y Shohamy, 1989). En particular, en la fase de construcción del cuestionario, le debe quedar claro a la persona que lo diseña cuáles son los objetivos de la investigación además de plantear preguntas precisas y específicas que den lugar a respuestas informativas, evitando el uso de terminología demasiado especializada. En palabras de Masuhara (1998), la parte que crea mayor dificultad en una investigación sobre materiales pedagógicos por medio de cuestionarios distribuidos al profesorado es obtener un número suficiente y representativo de los mismos. Por tanto, a no ser que el profesor tenga un interés especial en colaborar con este tipo de actividad, tener que contestar cuestionarios se puede convertir en una tarea tediosa que no forma parte de las prioridades del docente.

La importancia de sistematizar la evaluación de libros de texto puede radicar en la inversión tanto política, financiera y profesional que puede haber detrás de la elección

de un determinado libro de texto, mientras que con los materiales complementarios esto no ocurre debido al papel menos central que desempeñan (Sheldon, 1988).

Roberts (1996) propone una desmitificación del proceso de evaluación, argumentando que los mismos autores de las listas de criterios enfatizan el hecho de que éstas sólo son ejemplos ya que ningún contexto de enseñanza/aprendizaje es exactamente igual al otro y que probablemente sirvan para hacer recapacitar sobre el sistema de evaluación y el *modus operandi* que se va a emplear.

A pesar de la importancia del *libro de texto* en las tres últimas décadas existe al mismo tiempo un descontento generalizado acerca de la naturaleza de los libros disponibles en el mercado. Mariani (1980: 27) califica la relación entre los libros de texto para la enseñanza del inglés como L2 y los usuarios de relación de amor y odio, existiendo a veces un ‘armisticio’ temporal, es decir, un tipo de acuerdo entre el profesor y el libro de texto.

## 2. Puntos a favor y en contra del uso del libro de texto

### 2.1. Puntos a favor<sup>4</sup>

En el artículo titulado *What do we want teaching materials for?*, Allwright (1981) ofrece dos enfoques diferentes con respecto al papel de los profesores y el diseño de los materiales pedagógicos en la enseñanza de una L2: *la opinión de la deficiencia* (*deficiency view*) y *la opinión de la diferencia* (*difference view*).

*La opinión de la deficiencia* se basa en la idea de que los profesores no siempre son capaces de diseñar materiales pedagógicos adecuadamente, por tanto, los libros de texto deben compensar las insuficiencias de los profesores. De igual forma, los profesores ‘buenos’ no necesitarían o no estarían dispuestos a utilizar materiales pedagógicos ya publicados.

*La opinión de la diferencia* percibe los materiales pedagógicos como portadores de decisiones tomadas por los autores de los materiales y de las que un profesor de L2 no está en posesión, ya que las habilidades que se necesitan para enseñar y para diseñar los materiales, respectivamente, son diferentes. Allwright (1981) aclara que para algunos este concepto reduciría el papel del profesor al de la persona que dirige y organiza la clase. En palabras de Block (1991), este último enfoque podría ser sólo un pretexto para lo que en realidad es un enfoque relacionado con el *criterio de la deficiencia*, afirmando que esta situación representa una renuncia a las responsabilidades del docente o de la institución para la que éste trabaja.

En la misma línea que Allwright (1981), seguidor de *la opinión de la deficiencia*, Richards (1993) afirma que el libro de texto, junto con el libro del profesor, juegan un papel importante al ayudar al profesor, sobretodo al profesor inexperto.

O’Neill (1982) defiende el uso del libro de texto manifestando que es falsa la suposición de que cada grupo es tan particular que el material elaborado para atender a las necesidades de un grupo no se puede aplicar a otro diferente. Esta suposición sería falsa por dos razones principales: primero, las necesidades básicas funcionales de un grupo sólo son diferentes a las de otro en las aplicaciones concretas; segundo,

---

<sup>4</sup> Los puntos a favor del uso del libro de texto que se exponen a continuación, a pesar de que representan argumentos verídicos, también reflejan una postura interesada ya que muchos de sus defensores son autores de libros de texto (Richards, Freebairn, Hutchinson, Swan, Harmer, etc.).

debido a la gran cantidad de materiales que se crean en todo el mundo, normalmente se puede encontrar algo que proporcione a un grupo concreto el material pedagógico necesario.

Diversos autores parten de la base de que el libro de texto es una fuente de recursos para el profesor (O'Neill, 1982; Greenall, 1984; Studolsky, 1989; Tice, 1991; Acklam, 1994; del Carmen y Jiménez Aleixandre, 1997; Freebairn, 2000; Blanco García, 2004). O'Neill (1982) deja clara la idea de que el libro es sólo un instrumento básico para la enseñanza, el punto de partida para la clase y el profesor, y que debe dejar paso a la improvisación, a la adaptación y a la interacción creativa y espontánea. El modelo alternativo que O'Neill propone parte de la base de que no existe el profesor, la clase, el estudiante o el libro de texto ideal. De ahí que ningún libro de texto tenga por qué agradar a todos los profesores o alumnos, sino que es más importante que haya variedad y elección en el estilo y en el enfoque de los materiales pedagógicos disponibles.

Greenall (1984: 14) reconoce que el libro de texto puede actuar como un trampolín de ideas además de reaccionar ante lo que está pasando en ese momento dentro de la enseñanza y las nuevas corrientes. Del mismo modo, Richards (1993) y Mascaró Florit (1995) insisten en que la mejora en la calidad de la enseñanza llegará por medio del uso de materiales de instrucción que se basan en las teorías y los resultados de las investigaciones recientes. Richards (1993) aclara que los profesores no suelen estar al corriente de dichos resultados siendo las editoriales y los autores de los libros los encargados de incorporarlos en los materiales.

Tice (1991) señala los beneficios que el libro de texto aporta tanto al profesor como al alumno. Desde la perspectiva del profesor, proporciona un programa y materiales ya elaborados donde elegir. En cuanto al alumno, el libro no sólo sirve de medida de progreso, sino que también es fuente de material de estudio en casa, de referencia y de práctica, aparte de ofrecerle la oportunidad de poder ver por anticipado el material que se va a tratar. Afirma que el libro de texto es un recurso de incalculable valor tanto para el alumno como para el profesor y no se debe convertir en una 'camisa de fuerza'. Asimismo, del Carmen y Jiménez Aleixandre (1997) reconocen que los libros son un recurso didáctico que ayuda al profesor en la toma de

decisiones y aclaran que no deben actuar como director del proceso de enseñanza imponiendo una manera determinada de trabajar.

Studolsky (1989) en un estudio llevado a cabo con profesores de diferentes áreas de conocimiento concluye que las habilidades para enseñar y emplear razonamientos pedagógicos no se vieron afectadas por el uso del libro de texto, sino que éste sirvió de recurso.

Acklam (1994) y Blanco García (2004) sostienen que ningún libro de texto es totalmente apropiado para un grupo de estudiantes, por tanto, se debe considerar un banco de recursos (materiales e ideas) y un programa en potencia. El papel del profesor no es pasivo, sino de agente, cuya misión es conseguir que el material del libro sea apropiado para un determinado grupo. En otras palabras, el profesor adquiere un papel de mediador, sin permitir que se convierta en la autoridad.

Freebairn (2000) sostiene la idea de que el libro de texto debe ser una referencia tanto para la gramática como para el vocabulario, sin que necesariamente tenga que ser un elemento supresor de la creatividad del profesor.

Hutchinson y Torres (1994) consideran que los libros de texto son agentes portadores de cambio, al mismo tiempo que abogan por un libro estructurado. La idea de cambio ha pasado a convertirse en algo endémico en la enseñanza de L2. Han aparecido nuevas metodologías, nuevas áreas de interés (por ejemplo, la enseñanza del inglés con fines específicos), nuevos enfoques en el diseño de programas y nuevos conceptos como la formación del aprendiz de una L2 (*learner training*) (Allwright, 1981). Sólo a través de la estructura del libro se puede llegar a comprender totalmente el cambio y hacer que forme parte de la rutina. El que cada vez se creen libros más estructurados es, según Hutchinson y Torres, una reacción natural y beneficiosa en un período de cambios repentinos.

Sheldon (1988) considera que el libro de texto repercute en la evaluación formal en la enseñanza de aula (*backwash effect*), especialmente en el caso de aquellos libros destinados a la preparación de exámenes oficiales. La idea es que los materiales producidos de forma profesional pueden hacer frente mucho mejor a este tipo de exámenes en comparación con los materiales preparados por el propio profesor.

Con respecto a otros factores positivos que puede aportar el libro de texto, habría que destacar los beneficios en cuanto al ahorro de tiempo y la superioridad técnica (Martínez Bonafé, 1992; Richards, 1993). Las escuelas o las instituciones universitarias que se dedican a la formación del profesorado tendrían que disponer de un plan para entrenar al profesorado en el caso de que no se les permitiera el uso de libros a los docentes. Igualmente, la carga docente debería quedar reducida para que se pudiera llevar a cabo el diseño de materiales pedagógicos por el profesor. No obstante, en tales circunstancias, la calidad del material producido sería menor que la de los materiales comerciales.

Asimismo, el hecho de que los libros de texto se basen en un programa más sistemático que los materiales diseñados por el profesor hace que éstos sean técnicamente superiores (Shannon, 1987). En la misma línea, Harmer (2001) destaca la sistematicidad con la que los libros pueden tratar la cantidad de léxico que se presenta en una unidad o lección. En general, y según este autor, los libros ofrecen una progresión razonable de los puntos que se van a enseñar, proporcionando a veces resúmenes esquemáticos de lo ya se ha estudiado.

Swan (1992) atribuye al libro de texto un papel mediador que sirve de puente entre las diferentes partes implicadas en el aprendizaje, ocupando el alumno y no el libro el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, como usuarios de materiales pedagógicos comerciales, las reacciones de los estudiantes han sido recogidas por diversos autores (Sheldon, 1988; Richards, 1993; Crawford, 1995; Harmer, 1998). Los estudiantes consideran el libro de texto un elemento accesible y con autoridad que facilita el aprendizaje y lo hace más divertido (Richards, 1993). Harmer (1998) lo describe como un elemento tranquilizador desde el punto de vista de los estudiantes, permitiéndoles preparar por adelantado el nuevo material, así como revisar lo que ya se ha estudiado.

El libro de texto le otorga al estudiante autonomía. No es el caso si el alumno depende exclusivamente del material que el profesor le proporciona a diario o semanalmente. Crawford (1995) califica esta última situación de 'imperialismo' por parte del docente puesto que el control queda en manos del profesor antes que del alumno.



Sheldon (1988) se hace eco de la paradoja existente entre el libro de texto y los materiales producidos por el profesor. Para los estudiantes estos últimos tienen menos credibilidad que el libro en sí, incluso cuando éste no es el más adecuado, aunque potencialmente los materiales producidos por el profesor sean más pertinentes ante las necesidades locales.

## 2.2. Puntos en contra

Swales (1980) define el libro de texto como un problema que acarrea consigo todo un complejo de dificultades en su creación, distribución, explotación y evaluación. Sheldon (1987) afirma que las dificultades que presentan los libros de texto radican en el diseño, pues la mayoría son vagos en cuanto al tipo de alumno al que están dirigidos, las explicaciones gramaticales frecuentemente dan por sabida demasiada terminología, algunos obligan a los alumnos a adoptar una escritura microscópica, en muchos libros aparece una gran cantidad de texto que desconcierta al estudiante, en casi todos hay ausencia de tests de progreso, algunos libros del profesor se diferencian del libro del alumno sólo en la inclusión de la clave con las respuestas, la presentación y el reciclaje del vocabulario nuevo o la selección y gradación de textos rara vez aparecen en la fundamentación de la asignatura de una L2 y casi nunca se indica si el libro se basa en un análisis de necesidades o si se ha sometido a prueba antes de su publicación.

En el mundo académico existe un descontento generalizado acerca de la ausencia de respuestas ante las necesidades e intereses de los alumnos en los libros de texto (Zurriaga y Hermoso, 1991; Swan, 1992; Richards, 1993; Lawley, 2000; Tomlinson, 2008). Swan (1992) acusa al libro de texto de dar una imagen distorsionada del estudiante al contener textos que no responden a sus intereses, en definitiva, a su realidad, especialmente aquéllos de nivel básico que siguen una línea argumental. Estos últimos, según Swan (1992: 34), son a menudo:

... an extreme case of refusal to deal with reality. All too frequently, the learner—even the adult learner—is treated as a retarded child who will inky learn if he/she is constantly entertained by silly jokes, accompanied by those dreadful ELT illustrators' pictures of funny fat men with big noses.

Richards (1993) menciona una serie de factores causantes del posible efecto negativo que el uso del libro de texto puede producir. Entre ellos cabe destacar una falta de atención a las necesidades de los alumnos y una ausencia de contenido local. Las necesidades individuales quedan desatendidas al estar el libro de texto dirigido a un público extenso y heterogéneo tanto desde un punto de vista cultural, geográfico como lingüístico. Esta ausencia de aspectos idiosincrásicos de un determinado público da como resultado libros de texto cada vez más similares, en otras palabras, la falta de dichos aspectos lleva a un proceso homogeneizador (Ariew, 1982, citado en Richards, 1993).

Lawley (2000), refiriéndose a la situación global de España, argumenta que esta deficiencia, es decir, la falta de atención a la realidad del estudiante, se debe a cuestiones monetarias, puesto que es más productivo desde el punto de vista económico editar un mismo libro que pueda ser utilizado en muchos países que diseñarlo teniendo en cuenta sólo la realidad de cada país.

En una encuesta realizada en doce países, Tomlinson (2008) aclara que un 85% de los libros de texto para la enseñanza del inglés como L2 fueron seleccionados por los administradores de los centros de estudios, un 15% por los profesores y un 0% por los estudiantes, lo cual evidencia el papel insignificante que desempeña la figura del alumno en la elección de los materiales pedagógicos.

La posición dominante del libro de texto repercute de forma negativa en el papel del profesor, reduciendo sus funciones y habilidades (Shannon, 1987; Littlejohn, 1992; Martínez Bonafé, 1992; Swan, 1992; Richards, 1993; Blanco García, 2004). Martínez Bonafé (1992) y Swan (1992) reconocen que los libros de texto eximen al profesor de responsabilidades, delegando en el libro el qué y el cómo enseñar, al mismo tiempo que este último sostiene que ningún libro de texto es totalmente apropiado para un determinado individuo o grupo.

Igualmente, Littlejohn (1992) señala que los libros de texto limitan el papel del profesor a llevar la dirección o la supervisión de una clase que ha sido planeada por otros con anterioridad y crean una cultura de dependencia entre los profesores, por un lado, y entre los alumnos, por otro.

Asimismo, al depositar una gran responsabilidad en el libro de texto en cuanto a la toma de decisiones pedagógicas, se origina una reducción de las destrezas cognitivas necesarias en la enseñanza (*deskilling*) (Shannon, 1987, citado en Richards, 1993). El profesor se convierte en un técnico que lo ejecuta y la enseñanza no se ve como un proceso interactivo entre las diferentes partes que lo integran, sino como algo que ha sido planeado por otros.

Por otra parte, el hecho de que a los libros de texto se les atribuya cualidades de excelencia, a veces de forma injustificada, especialmente por profesores no nativos o con poca experiencia, lleva a una omisión de toda perspectiva crítica, dando por hecho el que las decisiones tomadas por los autores del libro son superiores a las del profesor (Richards, 1993).

Blanco García (2004) afirma que en muchos casos los libros hacen que los profesores se conviertan en meros lectores y traductores de lo que otros han expresado, pues las temáticas, los enfoques y las preguntas han sido previamente seleccionados y elaborados.

Una postura opuesta a la expresada anteriormente, es decir, la restricción de las funciones y habilidades del profesor, es la que implica al profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma desmesurada (O'Neill, 1982; Lawley, 2000). Lawley (2000) en un artículo publicado en el periódico *El País* titulado *Muchos libros de inglés dan más problemas que soluciones*, denuncia el que los alumnos dependan del profesor debido a una falta de calidad de los libros de texto. Lawley (2000) asegura que los libros obligan a los estudiantes a estar sujetos al profesor, ya que no son lo suficientemente claros, haciendo que los profesores pasen más tiempo explicando qué hay que hacer que cómo hacerlo. Esta crítica lleva a pensar que el profesor, debido a las deficiencias del libro de texto, tiene un papel más activo que pasivo, puesto que tiene que adquirir una función remediadora ante ciertos defectos del libro de texto.

Algunos autores destacan los efectos negativos causados por el mercado de las editoriales en el libro de texto para la enseñanza/aprendizaje de una L2 (Greenall, 1984; Torres Santomé, 1989; Martínez Bonafé, 1992; Bruton, 1997; del Carmen y Jiménez Aleixandre, 1997; Maley, 1999). Greenall (1984) advierte de una falta de credibilidad en el libro de texto causada por razones prácticas, como puede ser el dar

salida al mayor número de libros en un mercado editorial lo más amplio posible, originando materiales pedagógicos poco comprometidos: “The blandness which arises is the result of trying to motivate as many people as possible, while avoiding giving offence to certain cultures.” (Greenall, 1984: 14).

Asimismo, Bruton (1997) y Martínez Bonafé (1992) reconocen que la plétora de libros de texto en el mercado editorial es amplia sólo de forma superficial debido a que las semejanzas entre los libros existentes superan en número a las diferencias a causa de la presión ejercida por el mercado editorial. Este mercado demanda un flujo continuo de productos nuevos haciendo que las editoriales desistan de correr riesgos al introducir innovaciones o de llevar a cabo estudios piloto antes de que se publique el producto final. Torres Santomé (1989) afirma que en muchas ocasiones las editoriales ofrecen como novedad libros en los que sólo se han cambiado la portada y algunas frases del contenido.

Del Carmen y Jiménez Aleixandre (1997) sostienen que a veces la distancia entre el currículum prescrito y su materialización en los libros de texto es grande debido a la influencia del mercado editorial. Las editoriales publican libros fáciles de aplicar en los centros educativos y, por tanto, fáciles de comercializar. Las innovaciones que conllevan modificar rutinas y más trabajo para el profesorado se consideran arriesgadas.

Maley (1999) acusa a los materiales para la enseñanza de una L2 de ser triviales tanto en el contenido como en la lengua y atribuye este comportamiento a un efecto secundario de la globalización de ventas en el mercado editorial. Según Wajnryb (1996, citado en Maley, 1999), el contenido de la mayoría de los materiales al estar desprovisto de aquellos aspectos cotidianos pertenecientes al mundo que nos rodea como pueden ser el sexo, la violencia, las drogas, etc., hace que los materiales se presenten insulsos, mostrando un mundo sin problemas, en otras palabras, un mundo que no responde a la realidad. Las editoriales tienen la necesidad comercial de omitir cualquier aspecto que pueda ofender. Prueba de ello son las directrices dadas por la editorial Macmillan/McGraw-Hill (1993: 39) para evitar los estereotipos físicos en las ilustraciones de los libros de texto:

- Maintain a 50-50 balance between the sexes—numerically and in terms of the significance and prominence of the activity illustrated, within schools and across the series.
- Aim for a gender-neutral style of illustration.
- Use illustrations that include all physical types, with occasional evidence of physical disability. Avoid stereotypical association of images.

Freebairn (2000) reconoce que existe una tendencia general por parte de los autores y editoriales a evitar cualquier punto que sea ofensivo o políticamente incorrecto. No obstante, tal y como ella afirma, éste no es el caso de todos los libros de texto: “Just randomly leafing through some of the coursebooks on my bookshelf, however, I found a provocative questionnaire on ethical issues, an article which confronted common phobias, etc. These issues don’t strike me as bland.” (Freebairn, 2000: 3).

Esta trivialización también se ve reflejada en la lengua de los materiales pedagógicos. Según Maley (1999: 6), con la llegada del enfoque comunicativo, el concepto de precisión se sacrificó por la capacidad de comunicarse:

we have gone along with the idea that accuracy or precision matters little as long as we can ‘communicate’, but this version of communication is a trivialization of what it really means to communicate significantly. It used to be said that under the traditional methodology students emerged who could not even order a cup of coffee in the foreign language. We are now in danger of producing students who can only order a cup of coffee!

El libro de texto también ha sido acusado de hacer caso omiso a las teorías más recientes de la Lingüística aplicada (Sheldon, 1988; Hutchinson y Torres, 1994; Bruton, 1997; Harmer, 2001; Tomlinson, 2008). Sheldon (1988) señala que la selección y la presentación del vocabulario en los libros de texto a menudo se llevan a cabo sin ninguna sistematicidad, sin tener en cuenta los resultados de los estudios léxicos. Hutchinson y Torres (1994: 316) reconocen la laguna existente entre los libros y el desarrollo de ideas provenientes de la Lingüística aplicada durante los últimos veinte años:

[...] having recognized the dynamic and interactive nature of the learning process, and having taken on board the individuality of any teaching-learning situation, we might reasonably expect the textbook to wither away in favour of negotiated syllabuses backed up by materials produced by teachers and learners working together. Indeed, the development of concepts such as the process syllabus

(Breen, 1984) should logically preclude the very idea of a fixed and permanent textbook.

Bruton (1997) llega a la conclusión de que la mayoría de los libros de texto no permiten que los estudiantes sean ellos mismos ni promueven un tipo de aprendizaje contextualizado ni progresivo, haciendo caso omiso de las teorías más recientes de la Lingüística aplicada.

Harmer (2001) critica la falta de variedad en la metodología de muchos libros al seguir secuencias tradicionales como “presentación, práctica y producción” (PPP)<sup>5</sup> sin tener en cuenta las últimas tendencias. La ausencia de dicha variedad produce tanto en los estudiantes como en el profesorado una desmotivación. Advierte que el mal uso del libro de texto puede llegar a convertirlo en una imposición sobre la que apenas se tiene control. Tice (1991) también se hace eco de la ausencia de variedad tanto en el contenido como en el tipo de actividades, así como de la presencia de temas aburridos o limitados en los libros.

Tomlinson (2008) destaca el hecho de que los materiales para la enseñanza del inglés como L2 no reflejan el proceso de aprendizaje de una L2, pues la mayoría de las actividades no van más allá de la memorización, la repetición, la sustitución y la transformación, es decir, se centran en la práctica de aspectos lingüísticos y no en la transmisión del mensaje en sí. El autor aclara que este tipo de práctica no contribuye a que el estudiante desarrolle lazos afectivos con la L2, ya que, en palabras del mismo, no incita al estudiante a pensar y a sentir en la lengua meta y haga uso al completo de los recursos del cerebro (cf. J. Arnold, 1999), pues la mayoría de las actividades no requieren otro tipo de procesamiento que el de la codificación y decodificación de la lengua. Del mismo modo, Tomlinson (2008), al igual que otros autores (Dat, 2008; Masuhara y Tomlinson, 2008; W. Arnold y Rixon, 2008), critica el uso insuficiente que se hace del reciclaje en los libros, a pesar de la gran cantidad de ejercicios para practicar el vocabulario que aparece en las lecciones. El autor concluye que la mayoría de los autores de libros de texto se rigen por sus propias intuiciones acerca de lo que podría funcionar al escribir un libro de texto destinado a

---

<sup>5</sup> Esta secuencia (PPP) fue duramente criticada durante los años noventa, argumentándose que iba en contra de un sistema educativo centrado en la figura del estudiante. Lewis (1993) afirma que este esquema (PPP) no refleja la naturaleza del aprendizaje de una lengua.

la enseñanza de una L2 y no por sus conocimientos sobre las teorías más recientes de la Lingüística aplicada.

Como resultado de esta repercusión negativa, el libro de texto domina la docencia e impide que el profesor tenga un nivel de participación en el proceso docente.

### **3. Alternativas al uso del libro de texto**

#### **3.1. Los materiales pedagógicos diseñados por el profesor**

Ante los posibles efectos negativos que puede ocasionar el uso del libro de texto, Harmer (2001) propone un enfoque llamado ‘hazlo tú mismo’ (*do-it-yourself, DIY*). De acuerdo con este enfoque, el profesor de una L2 sería el que diseñaría sus propios materiales pedagógicos. Para ello, debería tener acceso a una amplia gama de materiales destinados o no originariamente a la enseñanza/aprendizaje (libros de texto, vídeos, revistas, enciclopedias, panfletos publicitarios, Internet, etc.), además de tener la habilidad de saber qué material elegir y cómo adaptarlo.

Block (1991) reconoce el hecho de que el diseño de materiales pedagógicos ha sido un área dentro de la metodología de la enseñanza de L2 que a veces ha quedado desatendida, en contraposición a la abundante bibliografía sobre la adquisición de L2, el diseño de programas, etc. La razón puede radicar en que la selección, adaptación y desarrollo de los materiales para la enseñanza de L2 se ha visto como algo que ocurría de forma natural, sin ser necesaria ninguna formación previa por parte del profesorado.

Los libros sobre la enseñanza de L2 dedican poco espacio al tema del diseño de materiales (Harmer, 2001; Bowen y otros, 1985, citados en Block, 1991). En el caso de textos más específicos se puede apreciar cierta variedad en el tratamiento del tema, destacando aquellos manuales que contienen un capítulo (Dubin y Olshtain, 1986) junto con los que apenas le prestan atención (Nunan, 1988; White, 1988).

Dubin y Olshtain (1986) definen la creación de materiales pedagógicos como un oficio muy especializado que se perfecciona por medio de la experiencia. En el capítulo titulado “Creating materials: the link between syllabus and audience”, Dubin y Olshtain (1986) se centran únicamente en los pasos que se deberían seguir para la creación de materiales pedagógicos que se van a publicar.

No obstante, el desarrollo de materiales pedagógicos por el profesor es un área que está en auge en la enseñanza de L2 en la actualidad, sirvan de ejemplo publicaciones recientes como la revista *Folio* y trabajos como los de Hidalgo, Hall y



Jacobs, 1995; Tomlinson, 1998, 2003, 2008. El interés del docente en la creación de materiales viene dado por una serie de carencias en los materiales comerciales que se están usando, a saber, una falta de adecuación del material; incompatibilidad entre el material, el estilo de enseñanza del profesor y sus creencias acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje, junto con una necesidad de ser creativo con los textos y las actividades (J. Arnold, 2001).

Block (1991) menciona tres razones principales por las que desaconseja el libro de texto a favor de materiales aportados por el profesor, a saber, el tipo de input que ofrecen los libros de texto, el desfase de los textos y la falta de personalización. Según O'Neill (1982) los libros de texto contienen muestras de L2 que son esenciales y al mismo tiempo útiles y necesarias para el aprendizaje de un determinado grupo de estudiantes. Block (1991) cuestiona la contextualización, en definitiva, la pertinencia del corpus lingüístico de los libros de texto, argumentando que a veces los contextos pueden llegar a ser aburridos. Por otra parte, el hecho de que el contenido de las lecturas esté estrechamente ligado al factor tiempo hace que parte del material de un libro de texto quede desfasado. Igualmente, Crawford (1995, citado en Richards, 1998) destaca lo pertinente y lo apropiado de los materiales diseñados por el profesor en contraposición con los libros de texto que a menudo son culturalmente inapropiados junto con la incompatibilidad de estos últimos dentro de un sistema educativo centrado en la figura del estudiante. Además, esto sería una muestra de la incapacidad del profesor, ya que, según Crawford (1995), los buenos profesores no deberían utilizar libros de texto puesto que ellos mismos son capaces de crear su propio material.

Sin embargo, los docentes de L2 también se han mostrado reticentes a crear su propio material pedagógico por una serie de razones entre las que se encuentran (J. Arnold, 2001): la falta de tiempo y de experiencia docente; el hecho de que gran parte de los docentes no son hablantes nativos de la lengua que enseñan; el no tener una idea clara de lo que les gustaría hacer a los estudiantes; la programación que deben cubrir los docentes es lo suficientemente extensa como para además enseñar material diseñado por el profesor; la preferencia por parte de algunos docentes por el uso de material que ya ha sido probado por otros profesionales; la existencia de exámenes

oficiales a los que los estudiantes tienen que presentarse, lo cual apenas le deja al profesor tiempo suficiente para poder aplicar a la enseñanza el material creado por él mismo; la falta de confianza suficiente por parte del profesor para crearlos y la preferencia por el uso de material impreso por parte de los estudiantes. En la misma línea, Sheldon (1988: 238) hace alusión al contexto docente para justificar la decisión del profesor de una L2 de renunciar a producir su propio material:

[...] the sheer labour-intensiveness of developing classroom materials, the pressures of heavy timetables, and the highly restrictive nature of most teaching situations nevertheless force the teacher (or educational purchaser) to rein in his or her reservations, and to choose a book which only approximates to the needs of the local context.

Con respecto a las editoriales especializadas en la publicación de materiales para la enseñanza de L2, existe una falta de interés por fomentar la creación de materiales por el profesor (J. Arnold, 2001). Thornbury (1998) califica la situación de conspiración. Las editoriales, con el fin de asegurarse la venta de libros de texto, han llevado a cabo un resurgir de la gramática induciendo a los estudiantes a elegir material que forma parte de un paquete comercial.

El desarrollo de materiales pedagógicos en L2 forma parte de un intento cuyo objetivo es conseguir una mayor autonomía no sólo por parte del docente sino también del estudiante. El profesor que no utiliza materiales comerciales, en palabras de J. Arnold (2001), sólo necesitaría conocer bien a sus propios estudiantes, tener acceso a textos en L2 y poseer cierta intuición de cómo crear buenos materiales. Sin embargo, en el caso del profesor inexperto, la autora aconseja que se le entrene para este tipo de actividad y ofrece una serie de pautas para que el profesor se asegure de que el material que produce es el apropiado y al mismo tiempo eficaz. Las pautas quedan divididas en dos niveles. En el primer nivel habría que comprobar que el material tuviera una apariencia ordenada, una organización clara, variedad, un nivel adecuado a la edad y al nivel de la L2 de los estudiantes, un diseño atractivo, un equilibrio adecuado entre las destrezas y el material nuevo reciclado. En el segundo nivel habría que verificar si: a) se han expresado y ejemplificado claramente los objetivos; b) quedan claros el papel del profesor y del alumno; c) se incluyen actividades significativas tanto para el alumno como para el profesor; d) existe un

equilibrio entre lo que es familiar y la novedad; e) se plasman las teorías más recientes sobre la Adquisición de L2; f) se facilita la dinámica de trabajo en grupo; g) se presenta el material como una fuente de motivación y satisfacción; h) se da cabida a la elección y a la negociación; i) se entrena al estudiante para conseguir que sea autónomo; j) se promueve la reflexión por parte del estudiante; k) se valora un enfoque sensible a la enseñanza de una lengua y l) se tiene en cuenta el componente cognoscitivo, el afectivo y el físico del estudiante junto con una visión de la lengua como un vehículo para la comunicación real en vez de un sistema abstracto sobre el que se realizan ejercicios que carecen de un contexto.

Con respecto a la autonomía del estudiante, los alumnos pueden aportar textos en la L2 que sean de su interés. En un estudio llevado a cabo por J. Arnold (1999) con alumnos de la especialidad de filología inglesa de nivel avanzado en una universidad española se les pidió que llevaran a clase textos en inglés que les resultaran interesantes para poder trabajar con ellos. De este estudio, J. Arnold (1999) dedujo lo siguiente: primero, el contenido de las lecturas elegidas por los estudiantes trataba temas mucho más comprometidos desde un punto de vista social, político y religioso (por ejemplo, la muerte, el aborto, la reencarnación, el racismo, la anorexia, las madres solteras, etc.) que los que suelen aparecer en los libros de texto; segundo, el poder trabajar con su propio material les proporcionó a los estudiantes mucha más confianza. Van Lier (1996) (citado en J. Arnold, 2001) argumenta que tanto la posibilidad de elegir el material como la de ser responsable de éste son dos factores fundamentales para fomentar la autonomía del estudiante de una L2. Allwright (1978) en su artículo *Abdication and responsibility in language teaching* hace mención de la sobrecarga de responsabilidades a la que está sometido el profesor junto con la escasa implicación por parte del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2. J. Arnold (2001) parte de estos dos motivos para justificar la participación de los estudiantes en la preparación de los materiales pedagógicos. Igualmente, Clarke (1989) contempla la posibilidad de involucrar al alumno en la adaptación del material pedagógico, en especial, en el caso de programas externos e impuestos tanto al profesor como al alumno, consiguiendo que el material sea más pertinente y más motivador. J. Arnold (2001) concluye que al ofrecer al estudiante la oportunidad de

participar en la preparación de los materiales pedagógicos de una L2 se consigue evitar que el docente malinterprete las necesidades y los deseos de los estudiantes.

En general, los comentarios existentes en la bibliografía acerca de los materiales producidos por el profesor y de su habilidad para crearlos no han sido muy alentadores (Allwright, 1981; Sheldon, 1988; Dudley-Evans y St. John, 1998; Harmer, 2001).

Allwright (1981) con la *opinión de la diferencia (difference view)* hace una división de papeles entre el profesor y el autor de materiales. El profesor no está en posesión de la habilidad y/o del conocimiento necesario para desempeñar ambas tareas, es decir, la de docente y la de diseñador de materiales pedagógicos de forma conjunta. Sin embargo, la postura de Dudley-Evans y St. John (1998), aunque sigue la misma línea, es menos radical pues afirman que sólo una pequeña parte de los profesores evaluados como buenos pedagogos son buenos diseñadores de materiales.

En cuanto a la calidad del material creado por los profesores, Sheldon (1988) hace referencia a la 'paradoja cruel'. Los estudiantes confieren mucha más credibilidad al libro de texto, a pesar de las posibles deficiencias que puede presentar, en detrimento del material del profesor que suele parecer mucho más pertinente a las necesidades locales.

Harmer (2001) señala que el diseño de materiales por el profesor puede hacer que preparar una unidad se convierta en una tarea que requiera mucho tiempo y se corre el riesgo de que los estudiantes acaben con un repertorio de material incoherente.

### 3.2. Enseñanza sin materiales pedagógicos

Otra alternativa al uso del libro de texto es la enseñanza de una L2 sin materiales, ya sean auténticos o creados.

En 1995 un grupo de productores daneses de cine hicieron un ‘voto de castidad’ llamado *Dogme 95*<sup>6</sup>, por el cual se comprometían a hacer un tipo de cine desprovisto de toda tecnología. Por analogía, Thornbury y Meddings (2001), y ante la gran cantidad de libros de texto en el mercado editorial junto con la amplia gama de técnicas y procedimientos que aparecen en los cursos de formación del profesorado de L2, proponen *Dogme ELT*<sup>7</sup>. *Dogme ELT* aboga por una pedagogía descargada de todo exceso de material y tecnología; en cambio, se basa en las necesidades, la experiencia, los deseos y el conocimiento de las personas que están en la clase, evitando así la artificialidad y la falta de pertinencia del libro de texto, y sin prestar atención a los métodos de enseñanza de L2. El papel del profesor es el de un miembro más del grupo que sólo impone su autoridad para que los alumnos se conviertan en usuarios de la L2. La L2 se usa sólo con el propósito de tener intercambios comunicativos. La motivación de los estudiantes se basa en la necesidad de expresar su pertenencia a una cultura.

---

<sup>6</sup> La página web de *Dogme 95* es <http://www.dogme95.dk>

<sup>7</sup> La página web de *Dogme ELT* es <http://groups.yahoo.com/group/dogme>. *Dogme ELT* consta de diez votos: “1. Teaching should be done using only the resources that teachers and students bring to the classroom—i.e. themselves—and whatever happens to be in the classroom. If a particular piece of material is necessary for the lesson, a location must be chosen where that material is to be found (e.g. library, resource centre, bar, students’ club...); 2. No recorded listening material should be introduced into the classroom: the source of all “listening” activities should be the students and teacher themselves. The only recorded material that is used should be that made in the classroom itself, e.g. recording students in pair or group work for later re-play and analysis; 3. The teacher must sit down at all times that the students are seated, except when monitoring group or pair work (and even then it may be best to pull up a chair). In small classes, teaching should take place around a single table; 4. All the teacher’s questions must be “real” questions (such as “Do you like oysters?” or “What did you do on Saturday?”), not “display” questions (such as “What’s the past of the verb to go?” or “Is there a clock on the wall?”); 5. Slavish adherence to a method (such as audiolingualism, Silent Way, TPR, task-based learning, suggestopedia) is unacceptable; 6. A pre-planned syllabus of pre-selected and graded grammar items is forbidden. Any grammar that is the focus of instruction should emerge from the lesson content, not dictate it; 7. Topics that are generated by the students themselves must be given priority over any other input; 8. Grading of students into different levels is disallowed: students should be free to join the class that they feel most comfortable in, whether for social reasons, or for reasons of mutual intelligibility, or both. As in other forms of human social interaction, diversity should be accommodated, even welcomed, but not proscribed; 9. The criteria and administration of any testing procedures must be negotiated with the learners; 10. Teachers themselves will be evaluated according to only one criterion: they are not boring” (Thornbury, 2001: 73).

Ante todos estos ‘mandatos’, Thornbury (2000) aclara que *Dogme ELT* no es un dogma o un nuevo método para la enseñanza de una L2 sino más bien un estado mental, una postura para devolver a la docencia el estado de sencillez que poseía antes de que los diferentes métodos la influyeran, ocupando la ‘vida interior’ del estudiante un primer plano.

El tono de las afirmaciones de Thornbury (2001) cambia cuando más tarde reconoce que *Dogme ELT* podría ser compatible con un libro de texto y que en el caso de que existieran reglas, éstas tendrían una labor de facilitación antes que preceptiva.

Conte (2003) decide llevar a la práctica *Dogme ELT* con un grupo de nueve niños con edades comprendidas entre los 8 y 10 años. El libro de texto fue sustituido por un portafolio de textos e ilustraciones que los estudiantes debían ir creando durante el curso. El descontento de Conte (2003) acerca de los libros de texto viene justificado por el hecho de que los niños pequeños aprenden la lengua materna sin libros, los libros de texto contienen actividades en las que no es necesario que los estudiantes utilicen la L2 y suelen incluir un programa que es sólo una reproducción de los libros de texto destinados a los adultos. La ventaja de este ‘método’, según Conte (2003: 58), radica en que los estudiantes producen según su propio nivel de L2. En esta afirmación la autora emplea el término ‘método’ para referirse a una aplicación práctica de *Dogme ELT*, dando lugar a una contradicción en la terminología usada por Thornbury y esta última. Ante la falta de sistematicidad en el uso de este término, el lector queda con la duda de si realmente *Dogme ELT* es un nuevo ‘método’ o si el concepto de ‘método’ no se usa con propiedad.

Finalmente, Thornbury (2001) reconoce las exigencias que este tipo de docencia plantea, entre ellas la necesidad de ponerla en marcha con un grupo de estudiantes reducido y motivado, así como tener seguridad en la L2 por parte del profesor.

#### 4. El papel del profesor ante el libro de texto: la adaptación

El profesor de una L2 ante la decisión de utilizar el libro de texto, después de haber rechazado un enfoque de tipo ‘hazlo tú mismo’ (*do-it-yourself, DIY*) o una pedagogía exenta de materiales, tiene dos opciones principales: utilizarlo sin someterlo a cambios sustanciales o bien llevar a cabo una serie de modificaciones de distinta índole.

Madsen y Bowen (1978: vii) afirman que: “Every teacher is in every sense an adapter of the material he uses”. Los dos propósitos principales de la adaptación de materiales pedagógicos son (McGrath, 2002) hacer que el material sea más apropiado al contexto de enseñanza/aprendizaje, es decir, a las necesidades e intereses de los alumnos, a la competencia del docente junto con otros factores como el tiempo del que se dispone para enseñar, etc., y remediar deficiencias intrínsecas en el material pedagógico, tales como cualquier imprecisión lingüística, el desfase del material, la falta de autenticidad (Madsen y Bowen, 1978), o la ausencia de variedad (Tice, 1991). En términos generales, lo que se pretende conseguir es aumentar la eficacia del proceso de aprendizaje.

En la adaptación es necesario tener en cuenta factores externos e internos (McDonough y Shaw, 1993). Entre los factores externos cabe destacar las características de los estudiantes, el entorno físico, los recursos de los que se dispone, el tamaño de la clase, etc. Por otro lado, los factores internos están formados por lo que ofrecen los materiales, es decir, los contenidos, las destrezas que se cubren, el nivel de la L2, la gradación de los ejercicios, etc. Según McDonough y Shaw (1993), adaptar materiales pedagógicos consiste en combinar factores externos e internos. Madsen y Bowen (1978: ix) definen esta combinación de elementos como ‘el principio de congruencia’: “[...] The good teacher is [...] constantly striving for congruence among several related variables: teaching materials, methodology, students, course objectives, the target language and its content, and the teacher’s own personality and teaching style.”

En la bibliografía el concepto de ‘adaptación’ se ha tratado de forma diferente. Grant (1987) afirma que una vez que el profesor decide que el material pedagógico

no es el adecuado dispone de las siguientes opciones: adaptar el contenido, el método o ambos; reemplazar el contenido o el método; omitir un ejercicio si se considera que no es pertinente o apropiado y añadir material procedente de libros de texto complementarios o bien diseñados por el profesor.

Acklam (1994) sugiere los siguientes pasos para conseguir que el material del libro de texto sea lo más apropiado para un grupo de estudiantes: seleccionar las partes que se van a mantener, así como adaptarlas, rechazar el material no adecuado y completar el libro de texto para dar respuestas a las necesidades de una clase.

Tice (1991) aconseja lo siguiente para hacer un mejor uso de los libros de texto que tengamos al alcance: familiarizarse con el libro de texto en cuestión, es decir, conocer el contenido y la disposición de las unidades, además de saber cuántas unidades hay que cubrir por semana/mes; seleccionar las áreas y los contenidos de la L2 que van a ser útiles para nuestros alumnos; adaptar los temas (por ejemplo, aquellos que resultan insulsos o poco pertinentes a las necesidades locales), la presentación del vocabulario nuevo en el caso de que se lleve a cabo siempre a través de la misma técnica (por ejemplo, a través de la lectura) y la práctica de la gramática, etc., y completar las áreas y las destrezas que lo necesitan, así como incluir material de reciclaje si el libro de texto no lo incluye.

Richards (2001) defiende la idea de que los libros de texto raramente se pueden usar sin emprender algún tipo de adaptación, por ejemplo: a) modificar el contenido teniendo en cuenta factores como la edad, el sexo, la clase social, la religión y el trasfondo cultural de los estudiantes; b) añadir u omitir contenido; c) reorganizar el contenido, es decir, hacer que las unidades del libro de texto o la secuencia de actividades dentro de una misma unidad dispongan de un orden diferente; d) tratar ciertas lagunas añadiendo actividades léxicas o gramaticales; e) modificar tareas (ejercicios o actividades) dando un énfasis adicional al original y f) añadir tareas para proporcionar práctica extra.

Harmer (2001) propone las siguientes opciones en el caso de llevar a cabo adaptaciones al libro de texto: añadir material, volver a escribir un ejercicio, reemplazar una actividad o un texto por otro y reducir la longitud de una unidad eliminando un ejercicio o una actividad.



Con respecto a la clasificación de McGrath (2002), éste se centra en dos categorías principales: la adaptación como técnica por la que se añade material y la adaptación como cambio. Dentro de la primera, es decir, la adaptación como técnica por la que se añade material, distingue entre la improvisación, la ampliación y la explotación. En la improvisación, el profesor reacciona proporcionando una respuesta no planeada en una situación determinada, por ejemplo, ante un problema que surge (Madsen y Bowen, 1978; McDonough y Shaw, 1993). Estas respuestas pueden presentarse en forma de sustitución de un ejemplo desconocido que aparece en el libro de texto por otro conocido; paráfrasis de las instrucciones o de las explicaciones presentes en el libro de texto que no se han entendido; referencias a elementos que se han enseñado anteriormente (estructuras gramaticales, léxico, funciones, etc.) al mismo tiempo que se enseñan otros por primera vez. Las respuestas espontáneas suelen ser orales aunque también pueden ir acompañadas de algún que otro elemento escrito como dibujar o escribir en la pizarra.

La ampliación consiste en facilitar por parte del docente material adicional (por ejemplo, más ejemplos de una regla gramatical) para aumentar el entendimiento. Según McGrath (2002), existen diferencias y semejanzas entre ampliar el material y proporcionar material complementario al que ya existe. En ambas técnicas, el docente debe permanecer fiel a la metodología empleada en el material original. Sin embargo, las dos técnicas se diferencian en lo siguiente:

[...] if the coursebook contains only one short exercise to practise a point which your students find particularly difficult and you devise more items of the same type as the original exercise, this is extension. If you give them another exercise from another source or make up another exercise yourself, this is supplementation [...] When we supplement, especially when we design our own material, we have to be very vigilant lest we introduce a new learning objective (McGrath, 2002: 65).

Por último, la explotación consiste en el uso creativo del material que ya existe con un fin adicional al que el autor del libro de texto había previsto con respecto al material original. Sirva de ejemplo un texto acompañado de una fotografía y de un conjunto de preguntas. En este caso, el profesor puede optar por utilizar la fotografía para predecir el contenido del texto o para activar el vocabulario.

La adaptación como cambio comprende modificaciones en los siguientes puntos (McGrath, 2002): en la lengua empleada en las explicaciones, los ejemplos, los textos, los ejercicios y en la lengua que se espera que los estudiantes produzcan; en los contenidos y los contextos de la L2; en los procedimientos y la organización de clase y en la reestructuración de los componentes de la L2, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, o bien para conseguir un orden más lógico.

Entre los principios que respaldan dichos cambios se encuentran: a) la localización por la que se intenta conseguir que el contexto en el que aparece la L2 sea pertinente; b) la personalización del material; c) la individualización mediante la cual se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje; d) la modernización que consiste en cambiar aquellas muestras de lengua que han caído en desuso y e) la simplificación que conlleva una reducción de los textos y las oraciones, la omisión o bien la sustitución de palabras y estructuras que crean dificultad por otras más accesibles y la exclusión de detalles secundarios.

Por otro lado, con respecto a la clasificación de McDonough y Shaw (1993), el concepto de adaptación se compone de las siguientes técnicas: añadir material, omitir, modificar y reordenar el material ya existente. La técnica de añadir material pedagógico se divide en dos, es decir, aquella que al añadir el material no introduce cambios en la metodología y la que, por el contrario, no sólo conlleva un cambio cuantitativo sino también cualitativo, por ejemplo, al incorporar una destreza nueva.

En cuanto a la omisión de material pedagógico, McDonough y Shaw (1993) diferencian entre la omisión de material sin que se lleven a cabo cambios en la metodología (por ejemplo, en un contexto de lengua extranjera el profesor decide enseñar sólo parte de las funciones comunicativas que aparecen en el libro dejando a un lado aquéllas que en dicho contexto no se consideran necesarias) y la técnica por medio de la cual la omisión trae consigo cambios en la metodología (por ejemplo, cambiar un ejercicio de comprensión lectora por otro de comprensión auditiva).

La modificación comporta cambios en el contenido lingüístico, es decir, un cambio interno en el enfoque de un ejercicio. Mediante esta técnica el profesor puede hacer que las actividades sean más comunicativas, que estén más relacionadas con los intereses y las necesidades de los estudiantes.

McDonough y Shaw (1993) consideran la simplificación un tipo de modificación. La simplificación se puede aplicar a la estructura de las oraciones, es decir, reducir la longitud de una oración o bien dividir una oración compleja en oraciones simples y al contenido léxico, controlando la cantidad de vocabulario nuevo que aparece. Algunas de las implicaciones asociadas a esta técnica son la posibilidad de introducir un efecto estilístico inexistente o diferente del material original y la presentación del contenido se puede ver afectada, por ejemplo, el contenido del texto original se puede trabajar a través de una serie de etapas que han sido gradadas previamente.

Por último, la reordenación consiste en modificar la secuencia dentro de una unidad o de las diferentes unidades de un libro de texto, dándole un orden diferente del que los autores del libro de texto le habían concedido.



## **CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN UNA L2**



## 1. El vocabulario a través de las metodologías a largo del s. XX

Es frecuente afirmar que la enseñanza del vocabulario ha sido infravalorada y, por tanto, no ha recibido suficiente atención en la enseñanza/aprendizaje de L2 a lo largo del s. XX: “Lexis is the core or heart of language but in language teaching it has always been the Cinderella.” (Lewis, 1993: 89).

El método de Gramática y Traducción, cuyos orígenes se remontan a principios del s. XIX, y que tenía como objetivo principal preparar a los estudiantes a leer y escribir literatura clásica, siguió siendo utilizado a lo largo del s. XX. El énfasis residía en las estructuras gramaticales arcaicas presentadas de forma deductiva en la L1 de los estudiantes. Por otro lado, la selección y enseñanza del vocabulario literario estaba supeditada a la posibilidad de éste de ejemplificar reglas gramaticales (Kelly, 1969; Zimmerman, 1997). El medio de instrucción principal del léxico eran las listas de palabras bilingües organizadas en torno a campos léxicos, de ahí la importancia de los diccionarios bilingües (Kelly, 1969) durante el período de auge del método.

A mediados del s. XIX, la principal objeción al método de Gramática y Traducción, es decir, la total ausencia de lenguaje auténtico, tuvo consecuencias pedagógicas importantes para la enseñanza del vocabulario, por ejemplo, Gouin (1892, citado en Rivers, 1983) utilizó campos semánticos para la enseñanza de colocaciones léxicas de verbos (Zimmerman, 1997). Asimismo, el manual de Prendergast, *The Mastery of Language, or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically* (1864), cuyo criterio de selección del léxico se basaba en la frecuencia de uso, supuso una innovación importante (Zimmerman, 1997). En Inglaterra, Sweet (1899/1964, citado en Zimmerman, 1997), fundador del Movimiento de la Reforma, destacaba la falta de base científica por parte de los detractores del método tradicional de Gramática y Traducción. La mayor aportación de los partidarios de la Reforma dentro del componente léxico consistió en asociar el vocabulario a la realidad y no a otras palabras o patrones sintácticos, de ahí que la selección del vocabulario se realizara según las pautas de simpleza y utilidad. No obstante, las listas de vocabulario elaboradas por Sweet se confeccionaron de forma intuitiva.

A finales del s. XIX con la llegada del Método Directo, desarrollado en EE.UU. por Saveur, y hecho famoso por Berlitz, la presencia de la L1 se suprimió, mientras que el vocabulario presentado obedecía más a la realidad del estudiante. La gradación del léxico se llevaba a cabo de acuerdo con criterios de familiaridad y simpleza. Por otra parte, las técnicas de presentación de vocablos iban de los dibujos y demostraciones físicas para el vocabulario concreto (el término *realia*, uso de objetos reales, se adoptó durante este período (Kelly, 1969)), a las asociaciones de ideas en el caso de palabras abstractas (Rivers, 1983; Richards y Rodgers, 1986; Zimmerman, 1997). Las críticas más notorias al Método Directo se fundamentaron en la simplificación excesiva de las semejanzas entre la adquisición de la L1 y la L2, además de no tener en cuenta la falta de infraestructura del sistema de enseñanza público para poder llevar a cabo el método (Richards y Rodgers, 1986).

Durante los años veinte, el Método de Lectura, desarrollado en EE.UU. por Coleman, consideraba la lectura la destreza fundamental. Al mismo tiempo, en el Reino Unido West (1930) hacía hincapié en la necesidad de desarrollar dicha destreza a través de la mejora del componente léxico de los estudiantes. Recomendaba seleccionar y gradar el material léxico de acuerdo con listas basadas en la frecuencia de palabras. De igual modo, criticaba la ausencia de un vocabulario básico de cien palabras en los aprendices de una L2 después de tres años de instrucción (Zimmerman, 1997).

Por otro lado, a partir de los años treinta, los lingüistas británicos, Palmer y Hornby desarrollaron la Enseñanza Situacional de la Lengua, proporcionando una base más científica para un método oral de enseñanza del inglés que la que proporcionaba el Método Directo. El resultado fue el estudio sistemático de los principios y procedimientos para la selección, gradación y presentación del contenido de un curso de lengua (Richards y Rodgers, 1998). Esta sistematización también se vio reflejada en el componente léxico. Por primera vez, el vocabulario se consideró uno de los aspectos más importantes de la adquisición de una L2 (Zimmerman, 1997). Gracias al trabajo conjunto de Faucett, Palmer, West y Thorndike durante estos años se publica *The Interim Report on Vocabulary Selection* (1936), una guía basada, entre otros criterios, en el recuento de frecuencias, para ser más tarde revisada



por West en *A General Service List of English Words* (1953). Esta última sigue siendo una de las listas de palabras más usada en la actualidad.

Con la llegada del Método Audiolingüe, desarrollado por lingüistas estructuralistas estadounidenses y por psicólogos conductistas durante la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza del vocabulario se limitó a seleccionar el léxico de acuerdo con criterios de simpleza y familiaridad (Zimmerman, 1997; Schmitt, 2000). Los nuevos vocablos se introducían a través de ejercicios controlados, pero sólo la cantidad suficiente para que los ejercicios sobre estructuras gramaticales se pudieran llevar a cabo (Larsen-Freeman, 1986). Según Zimmerman (1997), la enseñanza de una gran cantidad de vocabulario en estadios tempranos de adquisición de una L2 se consideraba contraproducente, ya que causaba una sensación falsa de seguridad en el estudiante. Twaddell (1980, citado en Zimmerman, 1997) al igual que el propulsor del método, Fries, argumentaba que los aprendices de una L2 simplificaban de forma excesiva el papel de la palabra, es decir, desde el punto de vista de los estudiantes, conocer una lengua meta se equiparaba a conocer su vocabulario. Como reacción a dicho comportamiento, el papel del léxico quedó relegado a un segundo plano.

A finales de los cincuenta, la publicación de la obra de Chomsky, *Syntactic Structures*, hizo que el Método Audiolingüe empezara a perder defensores. Chomsky abogaba por un conjunto de reglas sintácticas e innatas que gobernaban la lengua en vez del aprendizaje por imitación del Método Audiolingüe. Este cambio a la lingüística transformacional de Chomsky sólo sirvió para reforzar la idea de que el léxico era algo marginal. Por otro lado, en el Reino Unido, con la tradición de Firth se prestaba mayor atención al vocabulario. Sin embargo, con la obra de Halliday et al. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, se continuó con la tradición de control del vocabulario<sup>8</sup> centrado en la selección del léxico a través de criterios de

---

<sup>8</sup> Richards et al. (traducción de Muñoz Lahoz y Pérez Vidal, 1997: 86) definen el concepto de control de vocabulario como “(en la preparación de materiales para la enseñanza de idiomas, la lectura, etc.) la práctica de usar un vocabulario limitado basado en una lista de palabras o en otro recurso similar.” Schmitt (2000) alude a dos enfoques principales dentro de este movimiento: la limitación al mínimo del vocabulario en inglés y el uso sistemático de criterios para la selección de los vocablos más útiles en el aprendizaje de una L2. El primero contó con una lista de 850 palabras creada por Ogden y Richards a principios de los años treinta, conocida como *Basic English*. La falta de naturalidad de la lengua representada, el entrenamiento especial que debían recibir los profesores junto con los más de 12.000 significados incluidos en las 850 palabras contribuyó a que la lista no tuviera el impacto deseado. El segundo, el intento de sistematizar los criterios en la elección del vocabulario en una L2,

frecuencia, principalmente, sin explotar la cuestión de las necesidades del estudiante y el estudiante en sí (Carter y McCarthy, 1988).

No será hasta la década de los setenta cuando las primeras declaraciones expresando descontento por el abandono al que había estado sometido el léxico se hagan oír. Wilkins (1972: 111) afirma que “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” El trabajo de Wilkins pone de manifiesto los beneficios que la semántica puede aportar a la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario. No obstante, Wilkins no otorga un papel determinante al componente léxico dentro de un programa de L2 en *Notional Syllabuses* (1976): “The lexical content of learning, therefore, can be largely derived from an analysis of typical topics which occur in the language use of a given group.” (Wilkins, 1972: 76).

Sin embargo, y a pesar de afirmaciones como la de Widdowson (1978) en las que aseguraba que se entienden mejor aquellas producciones que contienen elementos que no son gramaticales, pero con el vocabulario adecuado, y no viceversa, el componente léxico no fue el centro de atención de la investigación metodológica comunicativa. El enfoque comunicativo surge a principios de los años setenta como reacción a los métodos basados en la enseñanza de aspectos gramaticales y se centra en la habilidad de comunicarse en la L2 a través de la exposición a muestras auténticas de la lengua meta. Este enfoque persigue el desarrollo de la competencia comunicativa dividida en cuatro componentes: la competencia gramatical (el componente gramatical, el léxico y la pronunciación), la competencia sociolingüística (conocer las normas de interacción, el papel de los participantes y el entorno así como conseguir el propósito comunicativo), la competencia discursiva (la manera en la que las formas y los significados de los textos orales o escritos se combinan para que estén unificados y sean coherentes) y la competencia estratégica (estrategias verbales o no que se emplean para potenciar el efecto de la comunicación o para compensar los fallos comunicativos). La L1 del estudiante no tiene ningún papel en este enfoque,

---

surgió a modo de reacción adversa al Método Directo, pues no prestaba atención a la selección del contenido o del componente léxico. La lista creada en 1936 (*Carnegie Report*) fue publicada por West en 1953 con el nombre de *General Service List of English Words* (GSL). Entre los criterios de selección de las 2.000 palabras que contenía la versión final cabe destacar: la frecuencia, el valor estructural, la universalidad, los temas que cubren, si son palabras para definir, la capacidad de formar otras palabras y el estilo. La ventaja principal de la GSL radicaba en el hecho de que se especificaban las diferentes partes del discurso junto con los diversos significados.

sino que es la L2 la que se usa para comunicarse en clase y no solamente como objeto de estudio. Los materiales comunicativos dejan a un lado los recuentos de frecuencia para basarse en valoraciones subjetivas sobre la utilidad de las palabras debido a los problemas que presentaban los recuentos de frecuencia (Zimmerman, 1997), a saber, las palabras que mayormente necesitan los aprendices de una L2 no siempre aparecen entre las cien o doscientas primeras palabras, el orden de las palabras en la lista no suele coincidir con el orden en que se enseñan y las listas de palabras más frecuentes varían según el tipo de texto analizado (Nation, 1990). En los años noventa aparecieron algunos desarrollos metodológicos que complementaron al enfoque comunicativo. Entre ellos cabe destacar el *énfasis en la forma lingüística (focus on form)* que aporta la precisión formal ausente en el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas (*task-based instruction*) cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje con actividades que se centran en el uso real de la lengua en el aula y no en la manipulación de estructuras sintácticas (por ejemplo, método audiolingüe) o nociones y funciones (programa nociofuncional).

Por otra parte, el enfoque del Código cognitivo (*Cognitive Code Approach*) que aparece a principios de la década de los años setenta en los EE.UU., defiende la idea de que el aprendizaje de lenguas entraña procesos mentales activos y no simplemente la formación de hábitos. De ahí que se resalte la importancia de la participación activa del estudiante (Richards y Schmitt, 2002). Esta perspectiva cognitiva proporciona un ímpetu nuevo al papel del componente léxico en una L2, ya que se piensa que el aprendizaje del vocabulario es un aspecto en el que las estrategias de aprendizaje y la autonomía del estudiante son elementos clave (García López, 2001). Twaddell (1972) afirma que es engañoso pensar que la enseñanza del vocabulario consiste sólo en la selección de vocablos según criterios de frecuencia, sino que habría que tener en cuenta otros conceptos como el de las estrategias de aprendizaje. Por otro lado, Richards (1976), en su artículo seminal *The role of vocabulary teaching*, reconoce la naturaleza compleja del proceso de enseñanza/aprendizaje del vocabulario, relacionando las diferentes formas de enseñarlo y practicarlo con los diversos aspectos de la competencia léxica del estudiante.

Más adelante, a principios de los ochenta, el desarrollo del Enfoque Natural (Terrell, 1982; Krashen y Terrell, 1983) en EE.UU. pone de manifiesto los beneficios del crecimiento de un vocabulario receptivo propiciado por exposiciones comprensibles (*comprehensible input*) (Zimmerman, 1997). Se piensa que una lengua se compone esencialmente de léxico, y la gramática, en un segundo plano, determina cómo explotar el léxico para producir mensajes (Terrell, 1977).

### **1.1. El enfoque léxico**

Las investigaciones lexicográficas de los años ochenta supusieron un momento decisivo para el diseño de programas comunicativos y la enseñanza de lenguas. El análisis de corpus lingüísticos lleva a los lingüistas no sólo a centrar la atención en los bloques de palabras (*lexical chunks*) sino también a estudiar la frecuencia de las palabras, las relaciones y los entornos de éstas de una forma sistemática y exhaustiva a través de concordancias (*concordances*) (O'Dell, 1997; Thornbury, 1998b). Mientras la teoría del lenguaje de Chomsky hacía hincapié en la capacidad del hablante de producir oraciones nuevas, el enfoque léxico, por el contrario, sostiene que un pequeño número de los enunciados son creaciones nuevas y los bloques de palabras memorizadas forman una gran parte de la producción total de los hablantes proporcionándoles fluidez (Pawley y Syder, 1983). A partir de este momento, el componente léxico empieza a tener un lugar de relieve en los programas de L2 como se puede ver en los trabajos llevados a cabo por Sinclair y Renouf (1988), Willis (1990) y Lewis (1993, 1997).

Sinclair y Renouf (1988) describen un tipo de programa léxico basado en la frecuencia y en los contextos en el que aparecen las palabras más usadas por los hablantes nativos de una lengua. Asimismo, afirma que no es necesario prestar atención a las estructuras, las funciones y las nociones siempre y cuando el análisis de las palabras y las frases se haya llevado a cabo correctamente.

El deseo de diseñar un programa en el que los significados básicos de la lengua estuvieran representados llevó a David y Jane Willis a publicar el *Collins COBUILD English Course* (1988) para más tarde plasmar los fundamentos teóricos

de un tipo de enseñanza con base léxica en *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990). Willis (1990) destaca que el programa léxico al identificar las palabras y los patrones más frecuentes en los contextos naturales en los que aparecen, incluye un programa estructural ilustrando con ejemplos las propias estructuras. Según Thornbury (1998b), la ausencia de etiquetas gramaticales junto con el enfoque innovador por tareas hizo que el proyecto *Collins COBUILD English Course* (1988) no tuviera el éxito deseado.

La idea de que el lexicón mental<sup>9</sup> no es tanto un diccionario, sino un libro de expresiones induce a Lewis a proponer su versión del enfoque léxico, *The Lexical Approach* (1993) (Thornbury, 2002). Al igual que otros autores (Nattinger y DeCarrico, 1992; Willis, 1990), Lewis (1993) en *The Lexical Approach* descarta la dicotomía gramática/vocabulario por la que las palabras aparecen insertadas en las estructuras gramaticales. Sin embargo, Lewis (1993) no aboga por un abandono total de la gramática como componente en un programa de L2, sino que se muestra a favor de un papel más revelador del léxico en la enseñanza (O'Dell, 1997), de ahí que afirme “language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (Lewis, 1993: 6). En otras palabras, lo que almacenamos en nuestra mente son palabras, es decir, unidades léxicas simples y unidades léxicas compuestas por más de una palabra junto con la gramática perteneciente a éstas (Thornbury, 2002). Precisamente, Lewis (1993) critica el trabajo de Willis (1990) por basar el diseño de un programa léxico en la palabra como unidad de análisis. Según Lewis (1993) este planteamiento conlleva tres problemas. Primero, la mayoría de las palabras consideradas frecuentes poseen poco contenido semántico, es decir, son palabras deslexicalizadas que a menudo presentan varios significados (por ejemplo, *con, por, para, hacer*, etc.). El dominio de este tipo de vocablos es más difícil que en el caso de aquellas palabras con una mayor carga léxica (por ejemplo, *coche, libro*, etc.). Segundo, este tipo de programas tiende a presentar acepciones de vocablos frecuentes que a penas se usan, produciendo a veces cierta confusión entre estudiantes de nivel inicial. Tercero, las unidades léxicas que contienen más de una palabra son infravaloradas y, por tanto, poco explotadas.

---

<sup>9</sup> Véase definición en el apartado 2.

Lewis (1993) manifiesta que los bloques de palabras se encargan de la fluidez en la producción de una lengua. Según Skehan (1998), Lewis (1993) parece estar más preocupado por mejorar la fluidez que la complejidad del sistema interno de la L2 del estudiante.

Los planteamientos de Lewis expuestos en *The Lexical Approach* (1993) y en *Implementing the Lexical Approach* (1997) han recibido críticas no sólo por la falta de rigurosidad en el uso que este autor hace del término ‘enfoque’, sino también por la ausencia de una teoría de aprendizaje clara (Thornbury, 2002). Siguiendo la definición que Richards y Rodgers (1986: 16) dan de ‘enfoque’, es decir, “... theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching”, Thornbury (2002) señala que Lewis (1993: 6) tiene una teoría sobre la naturaleza de la lengua (“Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”), aunque carece de implicaciones claras sobre cómo debe diseñarse un programa de un curso de L2 según *The Lexical Approach*. Lewis (1996, 1997) da ejemplos de tipos de textos, pero no especifica cómo llevar a cabo la selección y la organización de los mismos.

Con respecto al fundamento teórico del aprendizaje de una L2, Lewis (1993) apoya la teoría del input comprensible (Krashen, 1985) haciendo especial hincapié en la adquisición en oposición al aprendizaje (“there is no evidence that explicit knowledge helps performance”, Lewis, 1993: 62). Sin embargo, y a diferencia de Krashen, reconoce la importancia del papel que desempeña la potenciación de la conciencia lingüística (*consciousness raising*): “Accurate noticing of lexical chunks, grammatical or phonological patterns all help convert input into intake” (Lewis, 1997: 53). En general, Lewis (1993: 197) cree que una exposición masiva a la lengua meta es la causante de la adquisición (“It is exposure to enough suitable input, not formal teaching, which is the key to increasing the learner’s lexicon”).

## 2. Apreciaciones terminológicas: unidad léxica, léxico y vocabulario

La tradición ha dividido la lengua en gramática y vocabulario. De acuerdo con Lewis (1993), el primero consiste en un sistema generativo y el segundo en el mensaje o elementos léxicos, tratados como bloques fijos de significado. Esta dualidad se ha cuestionado argumentando que el vocabulario no se compone de unidades independientes con significado fijo.

En un enfoque más extenso, el concepto de **unidad léxica** (*lexical unit* o *lexical item*) sustituyó al de palabras fijas e independientes. El término *unidad léxica* en este trabajo responde al concepto de *unidad léxica* expresado por Bogaards (2001: 325), es decir, “lexical units are the smallest parts that satisfy the following two criteria: a) a lexical unit must be at least one semantic constituent, b) a lexical unit must be at least one word.” Asimismo, dicho concepto no sólo engloba el aspecto semántico, sino también el social y el pragmático: “individual words or full sentences—institutionalised utterances—that convey social or pragmatic meaning within a given community” (Lewis, 1997: 257).

En este estudio se distinguen dos tipos de unidades léxicas, esto es, las que coinciden con la unidad palabra, unidades léxicas simples (en adelante ULS), y las que constan de más de una palabra, unidades léxicas pluriverbales<sup>10</sup> (en adelante ULP). Dentro de éstas se distingue un grupo muy variado y existen diversas clasificaciones debido a la naturaleza heterogénea de las mismas. Entre ellas cabe destacar: colocaciones léxicas (*weak tea, éxito fulgurante*), locuciones (*to paint the town red, tomar las de Villadiego*) compuestos (*girlfriend, pelirrojo*), binomios (*bread and butter, blanco y negro*), fórmulas (*nice talking to you, buenos días*), etc.

Con respecto al término **palabra** (*word*), desde la publicación del artículo seminal de Richards (1976), ha aparecido una gran cantidad de bibliografía que se centra en lo que significa conocer una palabra. Una de las mayores dificultades que surgen al

---

<sup>10</sup> El término “unidad léxica pluriverbal” junto con las diversas clasificaciones se tratará en el capítulo 3.

evaluar la competencia léxica<sup>11</sup> ha sido la cuestión de qué es una palabra y qué se entiende por conocer una palabra.

Richards et al. (traducción de Muñoz Lahoz y Pérez Vidal, 1997: 307-308) hacen una distinción entre palabras función y palabras contenido: “Las palabras contenido hacen referencia a objetos, cualidades, estados o acciones y tienen significado (significado léxico) cuando se utilizan aisladamente. En su mayoría son nombres, verbos, adjetivos, adverbios [...] Las palabras función tienen poco significado cuando se utilizan aisladamente, pero marcan relaciones gramaticales dentro de las oraciones y entre oraciones (significado gramatical). Las conjunciones, las preposiciones, los artículos son palabras función...”

Otros términos que resulta necesario delimitar son **léxico** o **lexicón** (*lexicon*) y **vocabulario**<sup>12</sup> (*vocabulary*). Richards y Schmidt (2002) definen el léxico como el sistema mental que contiene toda la información que una persona posee sobre las palabras incluyendo la pronunciación, las construcciones gramaticales con las que se usan y el significado o los significados de las palabras. Por otro lado, el vocabulario queda delimitado como el conjunto de lexemas que comprende palabras simples, palabras compuestas y expresiones idiomáticas. Sin embargo, Benítez Pérez (1994) se refiere al léxico como al sistema de palabras que compone una lengua; asimismo, cuando estos términos aparecen actualizados en el discurso pasan a ser llamados vocablos. Por tanto, en palabras de Benítez Pérez, el vocabulario sería el conjunto de vocablos que componen la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico. De igual forma, Alcaraz y Moody (1983) indican que con el término léxico se hace alusión al sistema lingüístico (*langue*), mientras que el vocabulario se refiere al habla (*parole*), es decir, la utilización del sistema. Según dichos autores, la lengua (*langue*) es accesible desde el habla (*parole*) y no viceversa.

---

<sup>11</sup> Este concepto se tratará en el apartado 3.

<sup>12</sup> En el presente trabajo se utilizarán indistintamente los términos léxico y vocabulario, por un lado, y palabra y vocablo, por otro, en función de criterios estilísticos.



### 3. La competencia léxica en una L2

Es difícil precisar cuándo aparece por primera vez el término ‘competencia léxica’<sup>13</sup> para referirse al conocimiento y uso de una palabra por parte del hablante de una lengua (Jiménez Catalán, 2002). Desde finales de los setenta, a través de los distintos intentos de definir qué significa conocer una palabra, el concepto ha recibido mayor atención.

La definición de ‘competencia léxica’ tiene implicaciones directas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario de una L2, según han indicado diversos investigadores (Richards, 1976; Nation, 1990; Sanjuan, 1991; Maiguashca, 1993; Schmitt, 1995). Entre las ventajas que ofrece dicho concepto se encuentra la aportación de criterios para evaluar el aprendizaje y diagnosticar las dificultades del aprendizaje del vocabulario, así como analizar los contenidos de los libros de texto, cuadernos de ejercicios, exámenes y planificar la enseñanza del léxico para un determinado nivel.

Muchos han sido los autores que han intentado definir el concepto de ‘competencia léxica’ después de que Richards (1976) en su artículo seminal *The role of vocabulary teaching* describiera en qué consiste ‘conocer una palabra’. Richards (1976: 78-82) hace mención de ocho supuestos:

1. The native speaker of a language continues to expand his vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life.
2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also “know” the sort of words likely to be found associated with the word.
3. Knowing a word implies the limitations imposed on the use of the word according to variations of function and situation.
4. Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated with that word.
5. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.

---

<sup>13</sup> Debe advertirse que no existe unanimidad en el uso de términos para referirse a este concepto. Entre los diferentes términos utilizados por los investigadores cabe destacar: conocimiento de una palabra, conocimiento del vocabulario, conocimiento léxico, competencia semántica y competencia léxica.

6. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in language.
7. Knowing a word means knowing the semantic value of a word.
8. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with the word.

Jiménez Catalán (2002), con el fin de aportar sistematicidad y claridad al concepto de ‘competencia léxica’, agrupa los estudios que se centran en la caracterización de ésta en dos bloques: el enfoque lingüístico, que trata la complejidad del significado y de la estructura de las palabras, es decir, es un análisis gramatical y semántico del léxico (Blum-Kulka, 1981; Trampe, 1983; Faerch et al. 1984; Beheydt, 1987; Sanjuan, 1991) y el enfoque psicolingüístico basado en el análisis de la dificultad de adquirir la competencia léxica (Laufer, 1991a) y de los tipos diferentes de conocimiento y destrezas activadas en el aprendizaje (Trampe, 1983; Beheydt, 1987; Robinson, 1989; Nation, 1990; Sanjuan, 1991; Lahuerta y Pujol, 1996). Mientras que en el primer enfoque los trabajos se centran principalmente en las dimensiones ya aportadas por Richards (1976), en este último enfoque, en el enfoque psicolingüístico, se contextualiza la distinción entre conocimiento de una palabra a nivel receptivo y productivo.

#### KNOWING A WORD

---

##### Form

Spoken form	R <sup>14</sup>	What does the word sound like?
	P <sup>15</sup>	How is the word pronounced?
Written form	R	What does the word look like?
	P	How is the word written and spelled?

##### Position

Grammatical patterns	R	In what patterns does the word occur?
	P	In what patterns must we use the word?
Collocations	R	What words or types of words can be expected before or after the word?

---

<sup>14</sup> “R” se refiere al conocimiento receptivo.

<sup>15</sup> “P” se refiere al conocimiento productivo.

	P	What words or types of words must we use with this word?
Function		
Frequency	R	How common is the word?
	P	How often should the word be used?
Appropriateness word?	R	Where would we expect to meet this
	P	Where can this word be used?
Meaning		
Concept	R	What does the word mean?
	P	What word should be used to express this meaning?
Associations	R	What other words does this word make us
		think of?
	P	What other words could we use instead of this one?

---

Nation, 1990: 31

La división entre los niveles receptivo y productivo es importante por diversas razones: primero, porque abandona la ya desfasada dicotomía entre conocimiento activo y conocimiento pasivo, clasificada, a veces, como poco precisa (Faerch et al., 1984); segundo, porque dicha distinción pone en marcha distintos procesos de aprendizaje, entre ellos, el reconocimiento de la forma escrita, el sonido en la lengua hablada, las colocaciones léxicas, la frecuencia, el significado denotativo y el significado connotativo (Jiménez Catalán, 2002).

Una visión diferente de la competencia léxica se encuentra en los trabajos de Meara (1996) y Henriksen (1999). Meara (1996) declara que no es posible dar una definición de competencia léxica por medio de una enumeración de las diferentes dimensiones puesto que todavía no se tiene un conocimiento completo de cada una de ellas y propone hacer hincapié en la organización del léxico y en el tamaño de la competencia léxica. Henriksen (1999) reconoce que el aprendizaje del léxico no es un

proceso sencillo y propone un modelo de competencia léxica basado en tres dimensiones: la fluctuación entre un conocimiento parcial y un conocimiento preciso; la riqueza del conocimiento y la fluctuación entre el conocimiento receptivo y el conocimiento productivo. A diferencia de Nation (1990), Henriksen (1999) ve esta última dimensión como un continuo y no una dicotomía.

En general, y como señala Maiguashca (1993), existe una ausencia de reglas sistemáticas que apoyen los distintos modelos de competencia léxica. Asimismo, Jiménez Catalán (2002) destaca la falta de trasfondo teórico de la mayoría de las definiciones además de insistir en la necesidad de definir el concepto de ‘competencia léxica’ no sólo por los beneficios que puede aportar a la metodología de la enseñanza de una L2, sino también a los procesos de aprendizaje de una L2.

## 4. Aproximaciones al vocabulario de una L2

Las aproximaciones al vocabulario de una L2 han sido fundamentalmente dos: por un lado, la corriente de pensamiento tradicionalista que defiende la enseñanza del vocabulario de forma indirecta o incidental<sup>16</sup>; por otro, la enseñanza intencionada<sup>17</sup> de vocabulario. Hasta la década de los años ochenta el vocabulario había quedado relegado a un segundo plano, incluso en los enfoques comunicativos en los que se favorecían las funciones (Pérez Basanta, 1999). En aquellos casos en los que enseñaba el componente léxico se llevaba a cabo de forma no sistemática.

Hoy en día se aboga por una enseñanza sistemática del vocabulario en la que coexista tanto la vertiente intencional como la incidental (Beck et al., 1987; Nation, 1990; Haynes, 1993; Stoller y Grabe, 1993; Wesche y Paribakht, 1994; Sökmen, 1997; Schmitt, 2000). No obstante, Nation (2001) aconseja que el estudio directo del vocabulario no ocupe más del 25% del total del programa de una L2.

### 4.1. La enseñanza no planificada

La corriente de pensamiento más tradicional se ha mostrado partidaria de la enseñanza indirecta o incidental del vocabulario, en la que el centro de atención es el mensaje. Según esta corriente, el vocabulario se adquiere a través de la mera exposición a la L2, en especial a través de la lectura de textos, o al estar involucrado en la producción de ésta. Del mismo modo que con la teoría del *Input Comprehensible* (Krashen, 1981) para el aprendizaje de idiomas, se cree que el alumno se centrará en el mensaje, siendo el interés en este último el que promueve entender las palabras que no se conocen del mensaje.

La hipótesis de la enseñanza del vocabulario de manera no planificada se basa en las investigaciones acerca de cómo aprenden los niños el vocabulario en la L1

---

<sup>16</sup> Por variedad estilística las expresiones *enseñanza indirecta*, *enseñanza incidental*, *enseñanza implícita* y *enseñanza no planificada* se han utilizado como sinónimos.

<sup>17</sup> Por variedad estilística las expresiones *enseñanza intencionada*, *enseñanza intencional*, *enseñanza planificada*, *enseñanza directa* y *enseñanza explícita* se han empleado como sinónimos.

(Nagy et al., 1985), argumentando que la mayor parte de las palabras se adquieren por medio de la exposición continua a diferentes contextos de lengua. Coady (1997) sostiene que la instrucción directa del vocabulario no explica la adquisición/aprendizaje de una media de quince palabras al día en el período comprendido entre los dos a los siete años. De ahí que Sternberg (1987: 104) afirmara: “the specific vocabulary taught will only be a small drop in a very large bucket.”

Las investigaciones llevadas a cabo en el desarrollo del componente léxico en la L1 demuestran que dentro de un contexto educativo y con aprendices alfabetos la lectura desempeña un papel fundamental en la adquisición de una L2 de forma incidental (Stoller y Grabe, 1993). En un intento de solucionar la carencia de un vocabulario básico para poder llevar a cabo las lecturas y ampliar el léxico del estudiante se hizo uso de lecturas graduadas, es decir, textos simplificados (*readers*). Esta corriente de control de vocabulario no ha estado exenta de críticas. Entre ellas cabe destacar (Pérez Basanta, 1999) la ausencia de autenticidad de los textos, la eliminación de rasgos sintácticos y pragmáticos y el estilo poco cuidado de la escritura.

Según Schmitt (2000), la mayor parte de la enseñanza incidental del vocabulario debería tener lugar a partir del nivel básico. Nation (1990) afirma que las palabras menos frecuentes se deberían aprender de forma incidental. Asimismo, ciertos aspectos de la lengua relacionados con el aprendizaje de formas se adquieren con mayor facilidad a través de la enseñanza implícita del vocabulario (N. Ellis, 1995), al igual que las diferentes acepciones de una palabra, puesto que es imposible presentar y practicar todos los usos creativos de una palabra. De la misma manera, ciertos tipos de conocimiento como las diferentes colocaciones léxicas, las restricciones de registro y la frecuencia de una palabra sólo se pueden adquirir a través de numerosas exposiciones a la L2 (Schmitt, 2000). Dentro de un enfoque indirecto para la enseñanza del vocabulario, Nation y Newton (1997) proponen incorporar el componente léxico en actividades comunicativas en las que haya una necesidad de comunicarse debido al vacío de información (*information gap*) existente dentro del trabajo en grupo, además del uso de lecturas graduadas. En general, la

enseñanza incidental se considera una parte importante en el aprendizaje del vocabulario de una L2, especialmente en el caso de los estudiantes de nivel avanzado.

Sin embargo, la enseñanza no planificada del vocabulario tiene sus propias limitaciones como pueden ser el hecho de que es un proceso lento en el que las interferencias contextuales conllevan problemas y dificultades (Haynes, 1993), no garantiza una retención duradera en el caso de que la deducción por contexto sea la correcta (Mondria y Wit de-Boer, 1991), la deducción por contexto es eficaz sólo cuando se entiende bien el contexto y cuando se conocen la mayoría de las palabras que conforman el contexto (Huckin y Coady, 1999) y es insuficiente con respecto a la enseñanza de unidades léxicas pluriverbales (ULP), especialmente en contextos de lengua extranjera, de ahí que se aconseje que dichas unidades léxicas se enseñen de forma explícita (Arnaud y Savignon, 1997).

## **4.2. La enseñanza planificada**

Aunque la instrucción directa ha sido criticada seriamente y vista como menos eficaz desde los años veinte hasta la década de los setenta, Nation (1990) destaca el papel fundamental que la enseñanza intencionada juega al acelerar el proceso de aprendizaje del vocabulario. Recomienda la enseñanza planificada para las dos mil palabras más frecuentes y para el vocabulario técnico.

Según Oxford y Scarcella (1994: 240), la enseñanza directa e intencionada del vocabulario en la que se diseñan y se planifican actividades centradas en el desarrollo del léxico tiene las siguientes características: proporciona a los estudiantes numerosas exposiciones al vocabulario que se enseña a través de contextos significativos; provee información rica y variada acerca del léxico que se enseña y no se centra sólo en definiciones de palabras; establece conexiones entre las palabras que se enseñan y la experiencia del propio estudiante junto con los conocimientos ya adquiridos; requiere una participación activa por parte del estudiante y hace uso de actividades como agrupaciones y asociaciones de palabras, imágenes visuales y mapas semánticos.

Asimismo, los profesores complementan estas actividades instruyendo a los estudiantes con estrategias de aprendizaje como instrumento para la adquisición del léxico de forma independiente.

Años más tarde, Schmitt (2000) añade una serie de características acerca del proceso de enseñanza explícita. Entre ellas, destaca el hecho de que el profesor debe enseñar los significados más frecuentes de cada palabra, ofrecer información sobre familias de palabras y conocer el vocabulario que puede resultar problemático para un grupo concreto de estudiantes.

Oxford y Scarcella (1994) advierten de que el aprendizaje incidental no es suficiente para la mayoría de los adultos que aprenden una L2. Ofrecen sugerencias pedagógicas para la instrucción planificada del vocabulario de forma contextualizada, parcialmente descontextualizada y descontextualizada. Chall (1987) destaca el papel primordial de la instrucción planificada del vocabulario en el caso de los estudiantes menos capacitados y Coady (1997), en el repaso bibliográfico acerca de la adquisición del vocabulario en una L2, pone de manifiesto la importancia de la instrucción sistemática del vocabulario junto con el aprendizaje del léxico a través de la lectura en aquellos estudiantes que aspiren a alcanzar un nivel considerable de L2 dentro de un período de tiempo determinado.

La instrucción directa del vocabulario no se centra sólo en la enseñanza de palabras sino en la de estrategias<sup>18</sup> para la adquisición del léxico. Oxford y Scarcella (1994) subrayan la necesidad de aprender estrategias específicas para adquirir palabras nuevas tanto dentro como fuera de clase. Coady (1997) llega a la conclusión de que la mayoría del bagaje léxico en una L2 procede del contacto con muestras significativas de lengua; sin embargo, los estudiantes de una L2 consideran crucial el disponer de estrategias para llevar a cabo una adquisición rápida y eficaz del vocabulario en L2.

Kameenui et al. (1987) afirman que es falsa la supuesta tensión existente entre ambas posturas, es decir, la enseñanza planificada del vocabulario y la enseñanza incidental del vocabulario, pues la instrucción directa y sistemática del vocabulario

---

<sup>18</sup> Este concepto se tratará en el apartado 6.



no explica por sí sola una proporción significativa de las palabras que se adquieren en una L2.

La propuesta de Laufer (en prensa) es una muestra de cómo se puede conjugar tanto la enseñanza intencional como la enseñanza incidental en la enseñanza del vocabulario de una L2. Laufer (en prensa) aboga por una enseñanza del vocabulario basada en el énfasis en la unidad léxica, ya sea ésta simple o pluriverbal (*word-focused instruction*), es decir, el énfasis recae en el elemento lingüístico, en este caso en la unidad léxica, y no en el mensaje exclusivamente. Dentro de este tipo de instrucción, la autora distingue entre la enseñanza incidental del vocabulario basada en el énfasis en la forma (*incidental focus on Form*), la enseñanza incidental del vocabulario basada en el énfasis en las formas (*incidental focus on FormS*) y la enseñanza intencional del vocabulario basada en el énfasis en las formas (*intentional focus on FormS*). La enseñanza incidental del vocabulario basada en el énfasis en las formas consiste en practicar las palabras objeto de estudio en actividades no comunicativas, para posteriormente examinar a los estudiantes acerca de dichas palabras sin previo aviso, de ahí que el aprendizaje se considere incidental. Paribakht y Wesche (1997) compararon los resultados obtenidos por dos grupos de estudiantes con respecto a la retención del vocabulario en dos condiciones diferentes. Uno de los grupos leyó un texto junto con una serie de actividades como reconocer la forma y el significado de las palabras objeto de estudio, producir palabras relacionadas desde un punto de vista morfológico, así como utilizar las palabras en contextos diferentes, mientras que el otro grupo leyó varios textos. El grupo que trabajó las palabras junto con la lectura de un texto obtuvo mejores resultados que el grupo que sólo leyó varios textos.

Por otro lado, la enseñanza intencional del vocabulario basada en el énfasis en las formas consiste en practicar las palabras objeto de estudio en actividades no comunicativas, para posteriormente examinar a los estudiantes acerca de dichas palabras, sin embargo, antes de realizar las actividades no comunicativas se les advierte a los estudiantes que posteriormente van a tener una prueba acerca de las palabras objeto de estudio. Dentro de este tipo de enseñanza se han realizado estudios de diferente naturaleza, a saber, aquellos que compararon la retención del vocabulario

en pruebas de tipo incidental con la retención del vocabulario en pruebas de tipo intencional y aquellos en los que se investigó la retención del vocabulario mediante listas bilingües. Con respecto al primer tipo, Laufer (2006) estudió la retención del vocabulario de un grupo de estudiantes que recibió un texto con preguntas de comprensión y se les permitió que buscaran en el diccionario palabras que desconocían y que eran pertinentes para poder contestar las preguntas de comprensión. Al final del ejercicio de comprensión se les examinó de las palabras objeto de estudio sin previo aviso (aprendizaje de tipo incidental). Posteriormente, el mismo grupo de estudiantes recibió una lista con las mismas palabras objeto de estudio acompañadas de definiciones, ejemplos y traducciones y se les pidió que memorizaran las palabras y los significados para una prueba posterior (aprendizaje de tipo intencional). La prueba de la etapa intencional y la de la etapa incidental eran las mismas. Dicha prueba se volvió a administrar dos semanas más tarde. Los resultados indican que el porcentaje de retención en la etapa intencional era mayor que el de la etapa incidental, incluso en la prueba que tuvo lugar dos semanas después. Con respecto a los estudios basados en el aprendizaje de listas de vocabulario, el porcentaje de palabras que se recordaban desde el punto de vista del conocimiento pasivo era de 67-99%, mientras que el porcentaje de palabras recordadas desde el punto de vista del conocimiento activo era de 32-79%. Según Laufer (en prensa) una posible explicación a dichos resultados sería que la memorización de listas de palabras para una prueba posterior no tiene por qué ser una actividad superficial pues en ella pueden intervenir una serie de reglas mnemotécnicas que ayudan a la retención del vocabulario en la memoria.

Por último, en la enseñanza incidental del vocabulario basada en el énfasis en la forma (*incidental focus on Form*) el estudiante practica las palabras objeto de estudio en una actividad comunicativa para posteriormente examinarse de éstas sin previo aviso (aprendizaje de tipo incidental). El énfasis en la forma viene dado a través del trabajo con el diccionario, trabajo con glosarios que aparecen en el margen de los textos y la negociación del significado de palabras. Luppescu y Day (1993) y Knight (1994) llegaron a la conclusión de que los estudiantes que leyeron un texto y

buscaron en el diccionario las palabras que desconocían las recordaban mejor que aquellos que leyeron el texto sin utilizar el diccionario.

No obstante, hoy en día la cuestión ha pasado de decidir qué tipo de enseñanza es más eficaz, es decir, enseñanza planificada o enseñanza intencional, a investigar qué tipo de factores influyen en la retención del vocabulario de una L2 en la memoria a largo plazo (cf. Hulstijn, 2001).

#### **4.2.1. Selección del vocabulario**

Uno de los escollos principales que presenta la enseñanza del componente léxico es la selección del vocabulario. Mientras que parece existir un consenso tácito acerca de las estructuras gramaticales que se deben incluir en determinados niveles de una L2, no ocurre lo mismo con el vocabulario.

Ante la necesidad de limitar el vocabulario que se emplea en los libros de texto, de Greve y Van Passel (1971) proponen tres métodos de selección: la limitación subjetiva, la limitación estrictamente objetiva y la limitación objetiva corregida. En el método de selección subjetiva el vocabulario se elige al azar y/o teniendo en cuenta las opiniones personales del autor de los materiales. Según Benítez Pérez (1994), este método es el que se ha venido utilizando durante un período de tiempo considerable. El método de la limitación objetiva se basa en la necesidad de enseñar el vocabulario más útil y más frecuente tanto desde el punto de vista productivo como receptivo. Por último, en el método de la limitación objetiva corregida, los criterios de selección se basan en la frecuencia de aparición, la eficacia y la productividad de las palabras. Se entiende por palabras más eficaces aquellas que se pueden utilizar en una variedad de contextos, mientras que los vocablos productivos serían aquellos que dan lugar a otros al añadirle ciertos formantes.

Una de las decisiones más importantes que hay que considerar para llevar a cabo una selección sistemática del componente léxico es la del concepto de ‘unidad

de progresión<sup>19</sup> (Nation, 2000a, 2001) o ‘unidad de análisis’ (Long y Crookes, 1992). Nation (2001) hace una doble distinción entre programas de una asignatura en los que el vocabulario no es la unidad de progresión y aquellos en los que el léxico determina el contenido de cada lección/unidad y la secuencia que se va a seguir entre lecciones/unidades<sup>20</sup>. Estos últimos, también llamados programas léxicos (*lexical syllabuses*), seleccionan el vocabulario según principios de frecuencia y los contextos de aparición (*range of occurrence*) de los vocablos (*New Method Readers*, West, 1960a; *Advanced English Vocabulary*, Barnard, 1972; *COBUILD English Course*, David y Jane Willis, 1988). En el primer caso, es decir, aquel en el que el vocabulario no aparece como elemento organizador del programa, de igual forma, Nation (2001) aboga por un tratamiento sistemático de la selección léxica, haciendo hincapié en la necesidad de evitar interferencias léxicas. Para ello, recomienda utilizar como unidad de análisis textos, temas y tareas, descartando el empleo de funciones comunicativas, situaciones o elementos gramaticales (Nation, 2000a).

A continuación se hace una relación de los diferentes criterios de selección del vocabulario en una L2.

### *Frecuencia de uso*

A lo largo del s. XX el problema de la selección del léxico se ha tratado de solucionar principalmente por medio del empleo de listas de palabras (cf. Ogden, 1930; I. A. Richards, 1943; Thorndike y Lorge, 1944; West, 1953; van Ek, 1977; Hindmarsh, 1980, etc.). Una de las más conocidas y considerada estándar durante años es la publicada por West (1953), *General Service List*, seguida años más tarde, por el inventario léxico compilado por van Ek (1977) que formaría parte del programa de lenguas del Consejo de Europa y la lista de vocabulario de Hindmarsh

---

<sup>19</sup> La ‘unidad de progresión’ puede estar formada por un componente de la lengua (léxico, gramática, funciones), temas, situaciones o tareas (Nation, 2001).

<sup>20</sup> En algunos libros de texto se hace una distinción entre ‘lección’ y ‘unidad’. Richards y Schmidt (2002: 570) definen ‘unidad’ de la siguiente forma: “in a course or textbook a teaching sequence that is normally longer than a single lesson but shorter than a MODULE and consists of a group of lessons [...] A unit seeks to provide a structured sequence of activities that lead towards a learning outcome.”

(1980) usada por la editorial Cambridge en los exámenes de inglés como lengua extranjera.

Entre los criterios más empleados para la creación de listas hay que destacar la frecuencia de uso. Sin embargo, la selección del léxico sobre la base de este aspecto no ha estado ausente de polémicas. Carter y McCarthy (1988) señalan que la lista de términos propuesta por Ogden (1930) y Richards (1943), unas 850 palabras, posee más de 850 significados. De ahí que los profesores de L2 tengan que hacer frente a la dificultad de qué significado enseñar y en qué orden. De igual forma, Richards (1974) destaca que el criterio de frecuencia no necesariamente equivale al de utilidad o pertinencia con respecto a las necesidades de los estudiantes. Otros aspectos como la capacidad de cubrir diferentes contextos (*coverage*) en los que puede aparecer una palabra, la facilidad con la que se aprende un vocablo, la familiaridad (concepto que ya incorpora el de frecuencia), lo significativo (*meaningfulness*) y lo concreto (*concreteness*) se deben considerar. En el artículo de Richards (1974) se sugiere que se necesitarían diferentes listas de vocabulario para los diferentes tipos de estudiantes.

En la misma línea, Fox (1984) critica el concepto de ‘vocabulario mínimo suficiente’ (*minimum adequate speech vocabulary*) propuesto por West (1960b). Este último manifiesta que el aprendizaje de una lista de 1200 palabras (basada en un recuento de las 2000 palabras más frecuentes en inglés) ayudaría a los estudiantes a expresar prácticamente cualquier idea. Fox (1984) advierte que esta cantidad mínima de palabras es suficiente sólo desde un punto de vista productivo y no prepara a los estudiantes para hacer frente a muestras auténticas de L2.

### *Factores culturales*

Las listas de palabras más frecuentes al basarse en la producción de los hablantes nativos son, por tanto, un reflejo de los intereses culturales de éstos. Dichos intereses pueden o no ser compartidos por los aprendices de una L2. Gairns y Redman (1986) aconsejan que el diseño del componente léxico al igual que el resto de la programación de una L2 se lleve a cabo considerando la desventaja que puede acarrear el etnocentrismo cultural al que están expuestos los materiales pedagógicos

para la enseñanza de idiomas. En el caso del vocabulario, una selección léxica inapropiada es una de las consecuencias de este factor cultural.

#### *Necesidades y nivel de los estudiantes*

Resulta obvio que en la selección de los elementos léxicos se tengan en cuenta las necesidades y el nivel de L2 de los estudiantes. La práctica común en los materiales pedagógicos indica la supremacía del nivel de la L2 sobre las necesidades léxicas de los aprendices, especialmente en el caso de aquellos alumnos con escasos conocimientos gramaticales y una gran necesidad de vocabulario sumamente técnico. Gairns y Redman (1986) sugieren que para mantener la motivación de los estudiantes el input léxico se perciba como útil, sin que el componente léxico se imponga al gramatical.

#### *Conveniencia (expediency)*

En un contexto formal de enseñanza/aprendizaje a menudo se precisa entender y producir metalenguaje, particularmente en explicaciones gramaticales y fonológicas. Asimismo, las instrucciones de las actividades presentes en los materiales pedagógicos hacen uso de ciertos vocablos que a menudo se repiten de una actividad a otra (por ejemplo, *rellenar, subrayar, tachar; fill in/out, underline, cross out*, etc). En ambas situaciones, Gairns y Redman (1986) proponen prestar atención al léxico mediante actividades especialmente diseñadas para presentar y aclarar el metalenguaje usado en las explicaciones y en las actividades.

#### *Cantidad*

Gairns y Redman (1986) aseguran que no es posible determinar el número exacto de unidades léxicas que se deben presentar en una lección. En general, aconsejan presentar una media de ocho a doce elementos nuevos productivos en una sesión de una hora aproximadamente. Igualmente, reconocen la imposibilidad de retener dicha cantidad a lo largo de un curso. Consideran que habría que tenerse

en cuenta una serie de factores determinantes en relación con la cantidad de palabras que se seleccionan para su posterior presentación, a saber, factores externos y factores controlados por el profesor.

Los factores externos incluyen:

- a) La similitud en la forma de la unidad léxica en L1 y en L2. Los cognados que sólo difieren en la pronunciación (por ejemplo, *hotel* en inglés y en español) se deben enseñar pronto dentro de un programa para principiantes, introduciendo al aprendiz a un nuevo sistema fonológico además de proporcionar cierto grado de satisfacción al no suponer dificultades mayores en su aprendizaje. Los cognados que sólo coinciden en la forma pero no en la gramática y en la pronunciación (por ejemplo, *toast*, incontable en inglés, pero contable en español y en francés) necesitan una atención considerable. En el caso de cognados falsos (por ejemplo, *librería* vs. *library*), Chacón Beltrán (2000: 382) aconseja tratarlos mediante la implantación de estrategias pedagógicas no excluyentes entre sí, por ejemplo, “proporcionar el equivalente en L1, o realzar el *input* y, de forma adyacente, potenciar la conciencia lingüística del aprendiz, mediante breves explicaciones metalingüísticas que gradualmente ayuden a mostrar una actitud más cauta ante palabras aparentemente conocidas...”
- b) La facilidad para aclarar el significado. La cantidad de tiempo que demanda la presentación de objetos concretos suele ser menor comparada con la requerida en el caso de conceptos abstractos, sobre todo si no es posible proporcionar un equivalente en L1 (bien porque los estudiantes tienen lenguas maternas diferentes, o porque no existe una traducción directa o clara).
- c) El contexto de enseñanza/aprendizaje. La intensidad del curso, el horario de clase, la situación de los estudiantes fuera de clase son elementos que influyen en la cantidad de elementos léxicos que se van a seleccionar.
- d) La aptitud de los estudiantes. El fracaso en la adopción de estrategias de aprendizaje eficaces, la falta de memoria para retener los vocablos y la dificultad con el sistema fonológico de la lengua meta afectan negativamente la adquisición del léxico y por tanto, la cantidad de palabras que se va a presentar. Asimismo, la

edad de los aprendices puede repercutir a favor o en contra del número de vocablos que se asimilan.

- e) El programa del curso. En muchas ocasiones el libro de texto es el principal responsable de la selección y el número de vocablos que se seleccionan y se presentan, resultando este último excesivo en la mayoría de los casos.

Por otro lado, los factores controlables por el profesor comprenden: los componentes de la lengua (gramática, vocabulario, pronunciación, cultura) y la exposición. Con respecto al primero, si en una misma lección no sólo se va a tratar el componente léxico, sino también se presentan estructuras gramaticales o exponentes funcionales se debe reducir la cantidad de vocablos nuevos. En cuanto al segundo, la cantidad de tiempo dedicada a la presentación, práctica y revisión son elementos fundamentales para la retención léxica.

#### *Diferenciación entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo*

A pesar de que la mayoría de los investigadores aceptan la división entre el conocimiento receptivo y el productivo del vocabulario (Palmberg, 1987), resulta difícil establecer un consenso acerca de qué supone conocer las unidades léxicas en el nivel de recepción y producción.

Desde un punto de vista tradicional, se ha admitido que el conocimiento receptivo precede al productivo (Schmitt, 2000), es decir, el primero evoluciona hasta convertirse en el segundo. Melka (1997) manifiesta que este planteamiento es bastante sencillo, señalando que no todo el conocimiento léxico pertenece a una dimensión u otra, sino más bien a un continuo, es decir, a una escala de conocimiento. En la misma línea, Corson (1995) sostiene que el vocabulario pasivo no sólo incluye el vocabulario activo sino también tres tipos de vocabulario, es decir, palabras que sólo se conocen de forma parcial, palabras poco frecuentes y que no están disponibles para su uso de forma inmediata, y palabras que se evitan en el uso activo.

Meara (1990) aporta una caracterización cualitativa de ambos tipos de vocabulario. Sostiene que la diferencia entre la recepción y la producción léxica es el resultado de diferentes asociaciones entre las palabras, esto es, el vocabulario activo



se pone en funcionamiento por medio de las conexiones con otras palabras, mientras que el vocabulario receptivo necesita estímulos externos para estar disponible.

Schmitt (2000) hace una doble observación acerca de la permanencia del conocimiento léxico en una L2. Con respecto a otros componentes (por ejemplo, gramática, pronunciación, cultura, etc.) el vocabulario de una L2 parece más propenso al desgaste debido a su propia naturaleza, es decir, unidades individuales. Igualmente, el conocimiento léxico productivo se desgasta de forma más drástica que el receptivo (Cohen, 1989; Olshtain, 1989). Dentro de este último, los términos no cognados de baja frecuencia parecen ser los elementos más afectados (Weltens y Grendel, 1993).

Desde el ámbito pedagógico, Gairns y Redman (1986) aconsejan tener en cuenta esta doble distinción al seleccionar y presentar el componente léxico de una L2. Ambos autores reconocen que en muchos casos la distinción no está clara; asimismo, las necesidades de los estudiantes al igual que el entorno de aprendizaje son dos factores fundamentales en la selección y presentación de vocablos destinados a formar parte del conocimiento léxico receptivo/productivo.

### *Dificultad*

Una atención especial necesitan aquellos vocablos que suponen cierta dificultad en la pronunciación, uso o entendimiento del significado. Sin embargo, la enseñanza del vocabulario complejo tanto fuera como dentro del contexto en el que aparece conlleva ciertas desventajas. En el primer caso, se precisa del aprendizaje demasiado esfuerzo en desenmarañar el significado de las palabras una vez que están dentro del contexto; además puede inducir al estudiante a pensar que las palabras en el glosario sólo poseen un único significado independientemente del texto/contexto. En la segunda situación, es decir, en la presentación de glosarios junto con el texto, se requiere poco esfuerzo por parte del alumno, privándole de la oportunidad de interpretar cómo cambia el significado en diferentes contextos.

Laufer (1997) analiza los diferentes factores intraléxicos que influyen en el aprendizaje del vocabulario de una L2 y que se deben considerar en la selección de

los vocablos, a saber, la pronunciación, la ortografía, la longitud y la morfología de la palabra.

Con respecto a la pronunciación, la incapacidad de discriminar fonemas en la L2 viene determinada por el sistema fonológico de la lengua materna del estudiante. En el caso de aprendices hispanohablantes de inglés, distinguir entre los pares mínimos *ban/van*, *day/they*, puede resultar problemático. La familiaridad con los elementos fonotácticos junto con la regularidad fonotáctica de una palabra afectan la precisión con la que se perciben, se producen y se recuerdan los elementos léxicos. Ellis y Beaton (1993) en un estudio con anglohablantes que aprendían alemán demostraron que la regularidad fonotáctica conllevaba una memorización de las palabras a largo plazo. En relación al acento tónico, una pronunciación adecuada requiere que el acento recaiga sobre la sílaba correcta. Se necesita menos esfuerzo por parte de aquellos aprendices de una lengua cuyo patrón acentual sea fijo (por ejemplo, la penúltima sílaba en el caso del polaco). La falta de correlación entre la percepción y la producción correcta de un vocablo puede presentar problemas en el aprendizaje de una L2. Una de las posibles reacciones del estudiante es evitar pronunciar la palabra.

En el caso de la ortografía, a menor grado de correspondencia entre el sonido y la ortografía de un vocablo mayor dificultad en la adquisición del vocabulario en una L2.

En cuanto a la longitud del vocablo, los resultados de las investigaciones no se muestran concluyentes al establecer una relación entre la longitud y la dificultad de los elementos de la L2. Phillips (1981) observó que la longitud ejercía una influencia considerable en el aprendizaje del francés por anglohablantes, pero dicho efecto desaparecía conforme aumentaba el nivel de la L2 del estudiante. Un elemento de suma importancia es la transparencia morfológica de la palabra. Las palabras largas que contienen morfemas conocidos por el alumno no suelen crear dificultad con respecto a su comprensión y memorización. En inglés, el hecho de que las palabras cortas se adquieran más rápidamente no se debe, tal y como señala Laufer (1997), a la cualidad intrínseca, es decir, la longitud, sino a la cantidad de input al que están expuestos los hablantes nativos, pues las palabras cortas son más frecuentes en inglés.

Por último, en el caso de la morfología de la palabra habría que distinguir entre la complejidad inflexional y la derivacional de la palabra. La presencia de plurales irregulares, de casos y el género de sustantivos inanimados hacen que la palabra presente complejidad inflexional. Por otro lado, la ausencia de regularidad en la combinación de morfemas a veces conlleva cierta dificultad en el aprendizaje del léxico. Un ejemplo de complejidad se puede encontrar en la llamada “transparencia engañosa” (*deceptive transparency*) de algunas palabras, pues están formadas por componentes que no son morfemas reales. En otras palabras, el significado del vocablo no se puede deducir a partir del significado de los componentes.

Con referencia a la similitud en la forma léxica, Henning (1973) llegó a la conclusión de que el aprendizaje de un vocablo nuevo podría quedar obstaculizado por la interferencia formal causada por una palabra adquirida anteriormente que suena y/o se escribe de forma similar. En una investigación posterior con aprendices de inglés, Laufer (1991b)<sup>21</sup> concluyó que las similitudes más problemáticas eran dos: aquellas que sólo se distinguían por medio de sufijos diferentes y las que sólo se diferenciaban por sus vocales (por ejemplo, *adopt/adapt*, *proceed/precede*, *cancel/conceal*).

Dentro de las categorías gramaticales, el sustantivo se adquiere con menor dificultad seguido del verbo, el adjetivo y el adverbio. No obstante, la dificultad causada por las diferentes partes del discurso (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) se ve reducida conforme aumenta el nivel de L2 (Phillips, 1981).

Con respecto a las características semánticas de la palabra, se debería tener en cuenta los siguientes aspectos: el nivel de abstracción, lo específico y las restricciones

---

<sup>21</sup> Laufer hace dos distinciones dentro de la ‘similitud en la forma léxica’, una general y otra específica. Desde un punto de vista general se puede hablar de: a) número idéntico de sílabas; b) la misma posición silábica de los elementos que se confunden; c) patrón acentual y parte del discurso idénticos. Por otra parte, una perspectiva específica incluye: a) la misma raíz productiva, pero diferentes sufijos; b) la misma raíz no productiva, pero diferentes sufijos; c) presencia/ausencia de un sufijo en una de las formas como único elemento diferenciador entre las dos; d) misma raíz no productiva, pero diferentes prefijos; e) presencia/ausencia de un prefijo en una de las formas como único elemento diferenciador entre las dos; f) igualdad de fonemas a excepción de una vocal/diptongo en la misma posición; g) igualdad de formas a excepción de una vocal que está presente en sólo una de las formas; h) igualdad de formas a excepción de una consonante; i) igualdad de formas a excepción de una consonante presente en una forma pero no en la otra; j) formas idénticas en cuanto a las consonantes, pero difieren en las vocales.

de registro, la idiomática y los homónimos y palabras polisémicas<sup>22</sup>. En cuanto al nivel de abstracción, se afirma que en el aprendizaje de una L1 el léxico abstracto presenta mayor dificultad en su adquisición en comparación con la adquisición de vocablos concretos. Sin embargo, en los hablantes de una L2, la mayoría de los conceptos abstractos ya se han desarrollado. Para algunos conceptos abstractos sólo se requiere el aprendizaje de una nueva forma. Por tanto, el aprendizaje del léxico concreto no es sinónimo de facilidad puesto que otros factores (intra- o interléxicos) pueden acarrear dificultad. En lo referente a lo específico y las restricciones de registro, las palabras que aluden a conceptos generales (por ejemplo, los superordinados en contraposición a los hipónimos<sup>23</sup>) y neutros resultan menos problemáticas desde un punto de vista productivo que los vocablos pertenecientes a un registro o área de uso específicos (fenómenos extralingüísticos como las relaciones sociales). Igualmente, el componente idiomático se presenta como uno de los mayores obstáculos en el aprendizaje del vocabulario en una L2 debido a que aumenta el número de palabras, es decir, el estudiante tiene que hacer frente a más de un elemento léxico junto con la dificultad añadida de no poder deducir el significado de la frase idiomática a partir de cada uno de los elementos. Kellerman (1978 y 1986) en un estudio con aprendices daneses de inglés observó que sólo en el caso de frases idiomáticas con significado no metafórico los estudiantes pudieron transferir el significado de una lengua a otra. Finalmente, los estudios empíricos hacen alusión al problema que tanto la homonimia y la polisemia representan para los aprendices de una L2. Levenston (1979) en un estudio con estudiantes hablantes de hebreo que aprendían inglés concluye que los aprendices preferían oraciones como “When the Labour party was in government” o “When the Labour party was in power” antes que “When the Labour party was in office”. Según Levenston (1979), probablemente esta

---

<sup>22</sup> Una forma con diferentes significados se puede considerar una palabra polisémica en el caso de que los diferentes significados estén relacionados (por ejemplo, la palabra “cuello” que se puede referir al cuello de una persona o al cuello de una botella) mientras que en el caso de un homónimo los significados no están relacionados (por ejemplo, la palabra “banco” hace alusión a una entidad financiera o a la orilla del río).

<sup>23</sup> Richards y Schmidt (2002: 243) distinguen entre “hipónimos” y “superordinados” de la siguiente manera: “a relationship between two words, in which the meaning of one of the words includes the meaning of the other word. For example, in English the words *animal* and *dog* are related in such a way that *dog* refers to a type of *animal*, and *animal* is a general term that includes *dog* and other types of animal. The specific term, *dog*, is called a hyponym, and the general term, *animal*, is called a superordinate.”

reacción de los estudiantes se debe a que desde el punto de vista de éstos no parece razonable que una misma palabra “office” tenga dos significados tan distintos, es decir, “lugar de trabajo” y “poder”.

#### *Otros factores*

Otros factores que se deberían tener en cuenta en la selección del léxico son (Carter, 1986): la capacidad de combinar con otras palabras y la capacidad de sustituir otras palabras. Con respecto al primero, se debe dar preferencia en la selección del léxico a aquellas palabras que presenten una mayor capacidad de combinación con otras palabras. En cuanto a la capacidad de sustitución, el grupo de palabras *gobble, dine, devour, eat, stuff, gormandize* comparten la característica semántica “comer” (*eat*), de ahí que al definir las se tienda a usar el verbo “comer” (*eat*). No obstante, no ocurre lo mismo en el caso contrario, es decir, en la definición del verbo “comer” (*eat*) no tienen por qué aparecer las palabras *gobble, dine, devour, stuff, gormandize*, razón por la cual el autor aconseja enseñar palabras como “comer” (*eat*) antes que el resto de verbos relacionados con distintas formas de comer.

## **4.2.2. Presentación del léxico<sup>24</sup>**

### **4.2.2.1. Organización del léxico**

Una práctica común entre los diversos autores de libros de texto es la organización del vocabulario nuevo por medio de agrupaciones semánticas<sup>25</sup>, es decir, grupos de palabras que comparten ciertas similitudes semánticas y sintácticas (por ejemplo, *boca, labio, ojo, nariz*).

Existen dos razones principales para organizar el léxico de esta manera (Tinkham, 1997). En primer lugar, las agrupaciones semánticas encajan dentro de la metodología de enfoques de tipo estructural y enfoques basados en un análisis de necesidades. En los enfoques de tipo estructural, las agrupaciones semánticas se usan en los ejercicios orales/escritos de sustitución, mientras que en los enfoques centrados en el estudiante aparecen como elemento organizador del léxico en las situaciones, funciones y nociones. En segundo lugar, se cree que este tipo de agrupaciones favorece el aprendizaje del vocabulario nuevo, pues ayuda a que los estudiantes se centren en las diferencias y semejanzas semánticas entre las palabras (Gairns y Redman, 1986); contribuyen a que los estudiantes perciban con mayor claridad cómo se organiza el conocimiento (Dunbar, 1992) y agiliza el aprendizaje del léxico (Neuner, 1992).

Entre los diferentes campos semánticos, Gairns y Redman (1986) destacan los siguientes: los elementos relacionados por medio de un tema (por ejemplo, tipos de frutas, prendas de vestir, el mobiliario de la casa, etc.); los elementos que forman parte de una actividad o de un proceso (también relacionados por el tema) (por ejemplo, diferentes pasos que hay que seguir en una receta, etc.); los elementos que son semejantes en cuanto al significado (por ejemplo, verbos que se emplean para describir las diferentes formas de andar [por ejemplo, *limp, tiptoe, amble*, etc]). Gairns y Redman (1986) señalan que este grupo de palabras debe presentarse dentro

---

<sup>24</sup> En este estudio se ha seguido la secuencia *presentación, práctica y producción (PPP)*. No obstante, no es la única secuencia en la enseñanza de L2. Sirva de ejemplo el enfoque por tareas que aboga por comenzar por la etapa de *producción*.

<sup>25</sup> Traducción dada a la expresión “semantic clusters” (Marzano y Marzano, 1988; Tinkham, 1997), también referida por otros como “lexical sets” (Gairns y Redman, 1986; Nation, 2000b)

de un contexto adecuado para dejar clara la diferencia de significado entre los diferentes elementos y la presentación de elementos léxicos dentro de este tipo de agrupaciones puede llevar a enseñar vocabulario que no es frecuente o útil; los elementos que forman parejas (por ejemplo, sinónimos, antónimos, etc.); los elementos que describen diferentes grados dentro de una escala (*caliente, templado, frío*) y los elementos que pertenecen a familias de palabras, por ejemplo, los derivados (sufijos, prefijos, etc.).

Finalmente, los mismos autores puntualizan que, a pesar de los diferentes campos semánticos mencionados anteriormente, en el caso de las *colocaciones léxicas*<sup>26</sup>, éstas se resisten a ser organizadas en grupos, de ahí que sugieran que la manera más eficaz de enseñarlas sea de forma espontánea, es decir, conforme vayan apareciendo o de forma aislada.

No obstante, las investigaciones (Higa, 1963; Tinkham, 1993, 1997; Waring, 1997; Papathanasiou, 2009) han demostrado que presentar el léxico por primera vez a través de agrupaciones semánticas causa interferencias, ralentizando el proceso de aprendizaje. De acuerdo con la ‘Teoría de la Interferencia’, a mayor similitud entre la información que se presenta y la aprendida en ocasiones anteriores o posteriores, mayor dificultad en el aprendizaje.

Desde la década de los años cuarenta hasta los años sesenta, los psicólogos se mostraron interesados en investigar las causas de la interferencia lingüística, ya que ésta era una de las razones principales del olvido en el aprendizaje de una L2. En la investigación de Higa (1963) se utilizaron seis pares de coordinados procedentes de diferentes agrupaciones semánticas (por ejemplo, hora, minuto; martillo, sierra), llegándose a la conclusión de que este tipo de agrupaciones facilitaba el aprendizaje del léxico. Más recientemente, Tinkham (1993 y 1997) y Waring (1997) compararon el aprendizaje de agrupaciones semánticas con el de palabras no relacionadas entre sí, siendo los resultados obtenidos favorables a estas últimas.

Por otro lado, en el caso de la agrupación temática (*thematic cluster*), es decir, asociación psicológica formada por un grupo de palabras pertenecientes a diferentes partes del discurso (sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, etc.) y que comparten

---

<sup>26</sup> Este punto se tratará en el capítulo 3.

un elemento temático (por ejemplo, rana, estanque, nadar, saltar, verde, resbaladizo), Tinkham (1993 y 1997) demostró que existía mayor dificultad en el aprendizaje de palabras no relacionadas en comparación con el de agrupaciones temáticas. Sin embargo, los resultados no fueron tan concluyentes como en el caso de las asociaciones semánticas. Asimismo, Tinkham (1993 y 1997) advierte que dichas conclusiones deben ser tratadas con cautela, puesto que las investigaciones llevadas a cabo ocurrieron en contextos controlados.

En la actualidad se necesitan estudios empíricos acerca de cuál de estas dos maneras de organizar el vocabulario que se va a presentar es más eficaz en el aprendizaje con estudiantes de una lengua no materna en clases reales y no en contextos controlados, y aprendiendo palabras reales y no artificiales.

Nation (2000b) sugiere que para evitar interferencias léxicas se haga hincapié en las diferencias entre los elementos relacionados entre sí. Para ello, sería necesario presentar los elementos de una misma agrupación en diferentes momentos, teniendo en cuenta criterios de frecuencia y utilidad. Si esta última técnica no se pudiese llevar a cabo habría que presentarlos en contextos lo suficientemente diferentes, por ejemplo a través de colocaciones léxicas, para evitar posibles interferencias léxicas. Sin embargo, Nation (2000b) puntualiza que el efecto de la contextualización puede quedar suprimido, ya que los estudiantes tienden a descontextualizar los elementos y tratarlos como elementos de la lengua.

#### **4.2.2.2. Técnicas de presentación del léxico**

Autores como Nation (1993) aconsejan presentar el vocabulario nuevo a través de técnicas explícitas (traducción, explicación verbal, definición, sinónimos, antónimos, complementos, conversos, hipónimos, representación visual, etc.) en el caso de aprendices de nivel inicial.

En cuanto a la traducción, ésta ha sido uno de los medios más usados para presentar significados en una clase monolingüe. Esta técnica posee la ventaja relativa



de ser la más directa para llegar al significado de una palabra. Thornbury (2002) afirma que es apropiada para tratar el vocabulario incidental, sin embargo, una dependencia excesiva de esta técnica conlleva que los estudiantes no desarrollen un lexicón mental independiente en la L2. Los estudiantes tienden a acceder al vocabulario de la lengua meta a través de equivalentes en L1 y no directamente. Otras observaciones en contra del uso de la traducción son la falta de correspondencia entre la L1 y la lengua meta y el tiempo que priva a los estudiantes de estar en contacto con la lengua meta.

Por otro lado, existen trabajos que se muestran a favor de la traducción a la L1 (Hulstijn, 1992; Hulstijn, 1993; Knight, 1994; Prince, 1995; Chun y Plass, 1996; Laufer y Shmueli, 1997; Grace, 1998; Laufer y Hulstijn, 1998; Lotto y de Groot, 1998).

Lotto y de Groot (1998) contrastaron el uso de traducciones a la L1 con el de fotografías en la presentación del vocabulario nuevo en el aprendizaje de una L2. Los estudiantes que trabajaron con las traducciones a la L1 obtuvieron mejores resultados en la prueba de retención de vocabulario que los que trabajaron con las fotografías. En el estudio de Laufer y Shmueli (1997) participaron estudiantes de habla hebrea aprendices de inglés como lengua extranjera y se compararon cuatro formas de presentar el vocabulario nuevo, es decir, palabras presentadas de forma aislada, palabras dentro de un contexto mínimo, por ejemplo, en una oración, palabras dentro de un texto y palabras dentro de un texto elaborado. En cada una de las formas de presentar el vocabulario nuevo la mitad de las palabras estaban en la L1 de los estudiantes y la otra mitad iban acompañadas de una explicación en inglés. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes retuvieron un mayor número de palabras en el caso de aquellas que aparecían con la traducción. Con respecto al efecto del contexto, los aprendices recordaron más palabras que procedían de las listas de palabras, es decir, palabras aisladas, y de las oraciones que de los textos. Por tanto, se deduce que a mayor cantidad de información menor es la retención del vocabulario. Prince (1995) estudió la relación entre el nivel de la L2 de estudiantes franceses que aprendían inglés en un contexto de lengua extranjera y la presentación del vocabulario en listas de palabras con la traducción a la L1 o en oraciones. Los

estudiantes de menos nivel recordaron más palabras si habían estado expuestos a éstas a través de listas de palabras con la traducción a la L1 y menos en el caso de aquellas que aparecían en oraciones.

Folse (2004) aconseja que en futuros trabajos empíricos se investigue si la presentación del vocabulario por medio de la traducción a la L1 es tan eficaz en el caso de los estudiantes de nivel inicial como en el de nivel avanzado y con qué tipos de unidades léxicas (por ejemplo, sustantivos concretos en oposición a sustantivos abstractos, verbos formados por una sola palabra en oposición a verbos frasales, etc.) la traducción a la L1 como técnica de presentación produce resultados más favorables en la retención del vocabulario.

En cambio, las técnicas de la explicación verbal y la definición, a pesar de que pueden llevar más tiempo que la traducción, exponen a los estudiantes a la L2 y requieren una mayor demanda cognitiva por parte del aprendiz (Thornbury, 2002). Por otro lado, la definición a menudo es insuficiente si no se acompaña de ejemplos contextualizados para clarificar los límites del concepto/objeto (Gairns y Redman, 1986).

En el caso de la enseñanza del vocabulario pasivo, aportar un sinónimo puede ser una técnica útil. Sin embargo, esta técnica presenta algunos problemas (Lewis y Hill, 1985): existen muy pocas palabras que sean totalmente equivalentes, es decir, los vocablos pueden ser similares en cuanto al significado denotativo, pues representan el mismo concepto, aunque difieren en el connotativo y el equivalente que se busca puede ser una palabra desconocida para el estudiante.

Otras técnicas empleadas en la presentación del léxico relacionadas con las agrupaciones de palabras son el uso de antónimos, complementos, conversos e hipónimos.

Con respecto a los antónimos, habría que prestar especial atención a aquellas palabras que forman parte de una escala de grados (por ejemplo, *caliente* frente a *frío*). En este caso, el opuesto de uno de los términos no implica el segundo (*caliente* no implica *frío*, sino que puede referirse a *templado*, *tibio*, etc.).

Los complementos, palabras que se excluyen automáticamente unas a otras (por ejemplo, *casado* frente a *soltero*), al igual que los conversos, cada miembro de la pareja implica la presencia del otro (por ejemplo, *padre* frente a *hijo*), según Lewis y Hill (1985), se deben enseñar en grupos y no de forma aislada, puesto que el significado de una depende de la otra, en el caso de los complementos, mientras que con los conversos, cada palabra de la pareja implica la otra.

Para los hipónimos (por ejemplo, *coche*, *furgoneta*, *autobús* son hipónimos de *vehículo*), Lewis y Hill (1985) aconsejan que no sólo se presenten juntos sino que también se lleve a cabo una traducción de cada uno de los términos, de lo contrario no resultaría útil para los estudiantes.

Clark y Paivio (1991, citados en Sökmen, 1997) defienden la formación de imágenes mentales junto con la creación de lazos verbales en el momento de aprender una palabra, aumentando la posibilidad de recordarla en comparación con el establecimiento de enlaces verbales únicamente. Para ello, la presentación del léxico nuevo se debería llevar a cabo por medio de ilustraciones, fotografías, diagramas, etc.

Otro aspecto importante de la teoría de Clark y Paivio (1991) es la existencia de referentes concretos (psicológicamente reales) la cual facilita el aprendizaje del léxico. La creación de referentes no abstractos se puede llevar a cabo al proveer ejemplos personales, al relacionar las palabras con acontecimientos actuales o al animar a los estudiantes a que asocien las palabras con su propia experiencia personal perteneciente al pasado. En este último caso, al integrar la nueva palabra presentada con otras ya existentes (experiencia personal anterior) en el lexicón mental del estudiante, el vocabulario nuevo tiene más posibilidades de ser almacenado de forma eficaz y de que esté disponible con posterioridad. De ahí que Sökmen (1997) aconseje trabajar con mapas semánticos (Sökmen, 1992, Figura 1) pues se piensa que el lexicón mental está organizado en torno a una red de enlaces interconectados, junto con los cuadros de análisis de componentes semánticos de palabras (Channell, 1981, Figura 2).

Figura 1 Mapa semántico

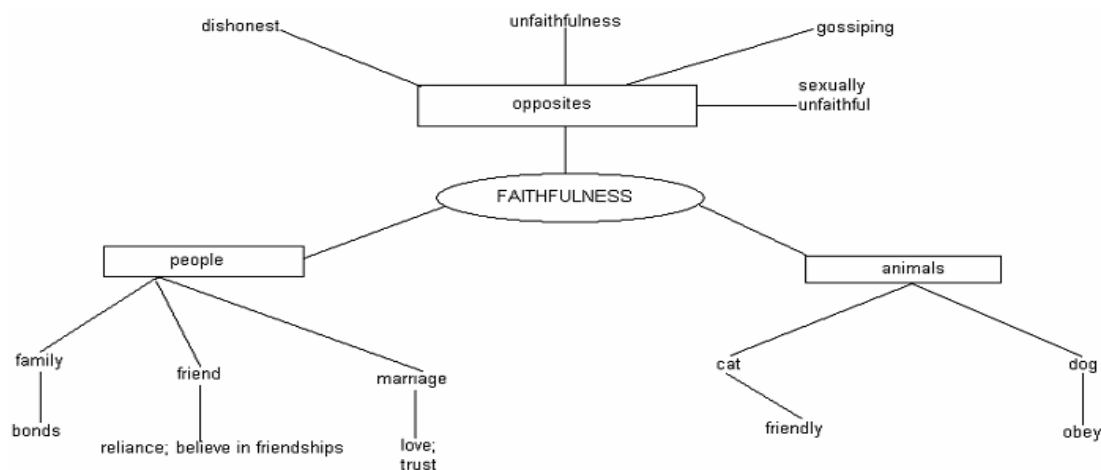


Figura 2 Análisis de componentes semánticos de palabras

	Affect with wonder	Because unexpected	Because difficult to believe	So as to cause confusion	So as to leave one helpless to act or think
Surprise	+	+			
Astonish	+		+		
Amaze	+			+	
Astound	+				+
Flabbergast	+				+

No obstante, Stoller y Grabe (1993) advierten que, en el caso de aprendices de L2, el uso desmesurado de mapas semánticos para presentar el nuevo léxico o palabras poco frecuentes puede resultar abrumador. Por otro lado, tal y como señala Nation (1990), las técnicas semánticas mencionadas anteriormente (mapas semánticos y análisis de componentes semánticos) se deben usar como actividades de repaso y no para presentar el vocabulario por primera vez debido a las posibles interferencias léxicas que conlleva la organización de palabras en grupos semánticos.

### 4.2.3. Práctica<sup>27</sup> del vocabulario en una L2

Hasta el momento apenas se ha investigado acerca de qué tipo(s) de ejercicios/actividades<sup>28</sup> aumenta(n) la retención del vocabulario en una lengua no materna. De acuerdo con Folse (2004), debido a la escasez de estudios empíricos sobre tipos de ejercicios<sup>29</sup>, en los libros de texto aparece una gran variedad de ejercicios (ejercicio de elección múltiple, ejercicio de unir columnas de palabras, ejercicio con respuesta corta, ejercicio de rellenar espacios en blanco, ejercicio de resolver problemas, etc.).

Para analizar una actividad<sup>30</sup> desde el punto de vista del léxico, Nation (2001: 60) señala que el profesor debe formularse una serie de preguntas como: ¿cuáles son los objetivos de la actividad?, ¿qué condiciones psicológicas posee la actividad para que se consiga el objetivo?, ¿qué señales observables existen para decidir si el aprendizaje está ocurriendo? y ¿cuáles son las características relacionadas con el diseño de la actividad que establecen las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar?

Algunos de los factores que habría que tener en cuenta en el análisis de los diferentes tipos de ejercicios/actividades son: la atención, el esfuerzo mental requerido para llevar a cabo la actividad (*depth of processing*), y el número de veces que es necesario volver a utilizar (*retrieval*) la unidad léxica, etc. El diseño de un ejercicio puede hacer que la atención del estudiante se centre en un grupo determinado de palabras, por ejemplo, en los ejercicios de tipo *cloze*, en aquellos en los que hay que decidir qué palabra no forma parte de un grupo de palabras y al escribir oraciones originales con unas palabras concretas, etc.

En cuanto al modelo de aprendizaje basado en el esfuerzo mental requerido para llevar a cabo la actividad (*depth of processing*), Craik y Tulving (1975) defienden que el aprendizaje es mayor cuanto mayor es el esfuerzo necesario para llevar a cabo la

---

<sup>27</sup> El término *práctica* se ha empleado en el sentido amplio de la palabra, es decir, engloba tanto la práctica controlada como la práctica libre (producción).

<sup>28</sup> En este estudio se hace una distinción entre “ejercicio” y “actividad”. El primero se refiere a la práctica controlada, mientras que el segundo hace alusión a la práctica del vocabulario en la que existe libertad en la respuesta.

<sup>29</sup> Término empleado por Folse (2004).

<sup>30</sup> Término empleado por Nation (2001).

actividad. Hulstijn (1998) investigó si escribir las palabras objeto de estudio era más eficaz que estar en contacto con las mismas en un texto. El grupo de estudiantes que tenía que escribir una carta con las palabras retuvo un mayor número de palabras tanto en la prueba inmediata como en la prueba retrasada en comparación con los otros dos grupos que formaban parte del experimento, es decir, el grupo que debía leer una carta que contenía las palabras objeto de estudio y el grupo que además de leer la carta con las palabras objeto de estudio hizo un ejercicio de rellenar espacios en blanco con las mismas. En un estudio similar al de Hulstijn (1998), Laufer y Hulstijn (1998) diseñaron tres pruebas diferentes. La primera prueba la componía un texto con las palabras objeto de estudio en negrita y con la traducción de éstas a la L1 de los estudiantes en el margen del texto junto con diez preguntas de comprensión de elección múltiple. La segunda prueba contenía el mismo texto y las mismas preguntas de comprensión, sin embargo, en lugar de las palabras en negrita había diez espacios en blanco. En este caso, los estudiantes debían rellenar los espacios en blanco eligiendo palabras de una lista que contenía un total de quince palabras con la traducción además de una explicación sobre cada una de ellas. La tercera prueba consistía en escribir una carta al editor de un periódico británico utilizando diez palabras que aparecían acompañadas de explicaciones y ejemplos de las mismas. Los resultados indican que el tercer grupo de estudiantes que se sometió a la tercera prueba obtuvo mejores resultados en la prueba inmediata de retención de vocabulario en comparación con los resultados del primer y segundo grupos.

Los resultados obtenidos en los estudios de Hulstijn (1998) y de Laufer y Hulstijn (1998) se podrían justificar afirmando que escribir una carta utilizando un número de palabras ya dadas (Folse, 2004) es una actividad que requiere un mayor esfuerzo mental que recibir input que contiene las palabras objeto de estudio o rellenar los espacios en blanco con las palabras objeto de estudio (primera y segunda pruebas del estudio de Laufer y Hulstijn, 1998) (mayor esfuerzo mental en el procesamiento); supone que el estudiante las tenga presente en todo momento, ya que tiene que pensar en cómo usar cada palabra dentro del contexto de toda la carta y no en oraciones aisladas, haciendo que el estudiante interactúe con una misma palabra más de una vez

(múltiples encuentros con una misma palabra) y hace que la atención del mismo se centre en éstas (atención).

No obstante, en un estudio posterior, Hulstijn (2001) y Folse (2006) defienden que el factor más importante en la retención del léxico en la memoria a largo plazo es el de múltiples encuentros con la misma palabra. En el estudio de Folse (2006), el grupo de estudiantes que realizó tres ejercicios de rellenar espacios en blanco utilizando las palabras objeto de estudio obtuvo mejores resultados que el grupo de estudiantes al que se le pidió que escribieran oraciones originales con las palabras objeto de estudio y que el grupo que hizo sólo un ejercicio de rellenar espacios en blanco. El autor añade que los resultados de este estudio sirven de apoyo empírico a los programas de aprendizaje de lenguas por ordenador, los programas CALL (*computer-assisted language learning*), que hasta ahora habían sido criticados por la falta de actividades que promovieran un esfuerzo mental en el procesamiento del vocabulario nuevo. Sin embargo, Folse (2006) no descarta la práctica del vocabulario en la producción de oraciones originales, especialmente cuando el factor tiempo no es un condicionante (este tipo de práctica requiere más tiempo que los ejercicios de completar con las palabras objeto de estudio), ya que mejora la escritura, el desarrollo de la sintaxis, la ortografía y la fluidez en general.

Con respecto a las tipologías de ejercicios/actividades para la práctica del léxico, existen numerosas propuestas (Oxford y Scarcella, 1994; Pérez Basanta, 1999; Cervero y Pichardo Castro, 2000; Thornbury, 2002; Gómez Molina, 2004a; Morante, 2005). Sin embargo, no se especifica si estas tipologías se han puesto en práctica en estudios experimentales sobre el aprendizaje del léxico, es decir, se desconoce la eficacia de éstas con respecto a la retención del léxico en la memoria a largo plazo. Igualmente, no se aclara si una tipología en concreto es válida para el aprendizaje tanto de ULS como de ULP (por ejemplo, colocaciones léxicas), ya que estos dos tipos de unidades léxicas no evolucionan en paralelo en el lexicón.

Thornbury (2002: 93-105) distingue entre la práctica del vocabulario en la que el estudiante tiene que tomar decisiones (*decision-making tasks*) y en la que tiene que producir (*production tasks*). Con respecto al primer tipo, sugiere que se lleven a cabo los siguientes subtipos:

- a) Identificar palabras: consiste en encontrar palabras ocultas, por ejemplo, en textos, en sopas de palabras, etc.
- b) Seleccionar palabras: este tipo de práctica es desde un punto de vista cognitivo más complejo que la anterior puesto que el estudiante tiene que reconocer las palabras y elegir las, por ejemplo, elegir la palabra que no forma parte de un grupo determinado.
- c) Unir palabras: primero el estudiante debe reconocer las palabras y luego unirlas con una representación visual, una traducción, un sinónimo, un antónimo, una definición o un colocado<sup>31</sup>.
- d) Ordenar palabras: el estudiante debe distribuir un grupo de palabras en distintas categorías que pueden venir dadas o que el estudiante tiene que crear.
- e) Poner en orden y secuenciar: el estudiante debe distribuir un grupo de palabras siguiendo un orden determinado (por ejemplo, siguiendo un orden de frecuencia en el caso de adverbios o un orden de preferencia).

Dentro del segundo tipo, actividades de producción, Thornbury (2002) diferencia entre las actividades de rellenar espacios en blanco en oraciones y textos y las actividades de creación de oraciones y textos. Según el autor, estas actividades ayudan a retener el léxico en la memoria a largo plazo pues incluyen ensayo (*rehearsal*), repetición y explicación.

Cervero y Pichardo Castro (2000: 131-168) proponen la siguiente tipología de actividades en las que se han tenido en cuenta diversos niveles como el fonético-fonológico, el morfológico, el semántico, el discursivo y el intercultural, etc., con objetivos diferentes como la transmisión de estrategias, la potenciación del grado de dominio léxico a nivel productivo y receptivo, la adquisición, etc.:

- a) Actividades para trabajar el vocabulario desde el plano fonético-fonológico (pronunciación y escritura) y morfológico (género, número, conjugación, derivación y composición). Son las más frecuentes y las más familiares para los alumnos.
- b) Actividades para trabajar las relaciones de sentido: sinónimos/antónimos, polisemia, hiperónimos, combinaciones sintagmáticas, etc. Este tipo de

---

<sup>31</sup> Se refiere a uno de los componentes de una colocación léxica.



actividades se puede utilizar en la fase de presentación<sup>32</sup>, repaso o ampliación del léxico. Entre las diferentes formas que puede adoptar se encuentran las parrillas, listas, asociogramas, relaciones/pareados con flechas, etc.

- c) Actividades para trabajar el vocabulario desde un punto de vista contrastivo con la L1 y otras lenguas extranjeras. El objetivo de estas actividades es reducir los errores de transferencia comparando las palabras de la lengua meta con las de la L1. Las comparaciones pueden hacerse desde un punto de vista formal, semántico, etc.
- d) Actividades para trabajar el vocabulario desde una perspectiva intercultural. Este tipo de actividades contribuye a que el estudiante se sensibilice y se familiarice con la(s) cultura(s) de la lengua meta en lo referente a las formas de pensar, actuar, expresarse, los tópicos y a que pueda hablar de la cultura de la L1 en la lengua meta.
- e) Actividades para trabajar la unidad léxica desde el punto de vista discursivo. Las actividades de este apartado trabajan la coherencia, la cohesión y la adecuación. Con respecto a las actividades que tratan la coherencia, consisten en identificar la estructura de un texto hablado o escrito y en reconocer los mecanismos que le dan coherencia. En cuanto a las actividades que trabajan la cohesión, tratan la sustitución, la elipsis, la utilización de pronombres y las relaciones léxicas, etc. Por último, las actividades centradas en la adecuación se encargan de que el alumno se familiarice con recursos lingüísticos de la lengua meta como el registro, las expresiones coloquiales, el equivalente estándar, etc.
- f) Actividades para trabajar el vocabulario desde el plano receptivo y productivo. Las actividades que trabajan el vocabulario desde el punto de vista receptivo consisten en trabajar los diferentes tipos de comprensión (global, detallada y específica), inferir significados a partir del contexto, de los conocimientos morfológicos y de la lengua meta (por ejemplo, análisis de constituyentes de palabras compuestas, derivadas, etc.; en un texto subrayar los antónimos, las unidades léxicas pertenecientes a un mismo campo

---

<sup>32</sup> En la parte empírica de este trabajo las actividades se han considerado parte de la fase de práctica y no de la fase de presentación.

semántico, agrupar unidades léxicas según criterios semánticos, secuencias lógicas, etc.). Por el contrario, las actividades que trabajan el vocabulario desde el plano productivo tienen como meta trabajar la habilidad de poder recuperar y utilizar el vocabulario según las necesidades comunicativas del momento (por ejemplo, elaborar notas, agrupar palabras según criterios semánticos o formales, crear frases o redactar textos libres o semiguidados).

- g) Actividades para la transmisión de estrategias. El objetivo de estas actividades es lograr que el estudiante supere deficiencias en la comprensión y la expresión.
- h) Actividades para la ejercitación de destrezas. Antes de la lectura, la audición o la producción oral o escrita de un texto, se pueden realizar actividades basadas en la activación de conocimientos léxicos, lluvias de ideas, etc.
- i) Actividades para aprender con todos los sentidos. Este tipo de actividades permite trabajar los estímulos sensoriales a través de mímica y gestos, música y sonidos, el tacto, el gusto, el olfato, etc.
- j) Actividades para el repaso y la memorización. Las actividades de repaso y fijación (por ejemplo, la realización de asociogramas, los juegos y pasatiempos, uso de soportes visuales) resultan más enriquecedoras si se realizan en grupos o con toda la clase, ya que permiten el intercambio y la ampliación de los conocimientos léxicos.

La tipología de actividades propuesta por Gómez Molina (2004a: 805-807) tiene en cuenta las fases por las que evoluciona el aprendizaje del vocabulario: primero, la comprensión o el reconocimiento; segundo, la práctica y la experimentación y tercero, la retención. En las actividades que se relacionan a continuación se especifican las fases en las que pueden aplicarse:

- a) Lluvia de ideas (*precalentamiento*)
- b) Correspondencia imagen-palabra (*reconocimiento*)
- c) Ejercicios de transferencia (*comprensión individual*) (por ejemplo, subrayar las palabras que recuerden a otras en la L1 del estudiante)
- d) Actividades para categorizar o clasificar en conjuntos las unidades léxicas siguiendo una asociación conceptual, funcional. Entre estas actividades las

más frecuentes son: realizar mapas mentales o asociogramas, descubrir el intruso y completar parrillas. Se utilizan tanto en la presentación del vocabulario (*comprensión*) como en la práctica (*uso*) y la revisión (*retención*), y pueden realizarse individualmente o en parejas. Entre este tipo de actividades se encuentran los mapas mentales o asociogramas, descubrir el intruso en un grupo de palabras y completar parrillas (tablas o columnas).

- e) Ejercicios con tarjetas o cartones (*presentación, práctica y revisión*). Las tarjetas pueden elaborarse según unos temas, situaciones o categorías. Por ejemplo, un alumno tiene las tarjetas A y el otro las tarjetas B, uno de ellos realiza preguntas y el otro responde.

Tarjeta A

- |                                   |               |
|-----------------------------------|---------------|
| 1. raqueta, pelota, red           | a) fútbol     |
| 2. traje de baño, gorro, piscina  | b) baloncesto |
| 3. bicicleta, pedales, rodilleras | c) pimpón     |

Tarjeta B

- |                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| 1. cesta, balón, pista        | a) natación |
| 2. balón, portería, campo     | b) ciclismo |
| 3. mesa, red, raqueta, pelota | c) tenis    |

- f) Relación asociativa por el significante (*experimentación*). Dicha relación se desarrolla mediante actividades de composición (lexemas), de derivación, etc.
- g) Relaciones asociativas por el significado y el sentido (*experimentación*). Las actividades trabajan los sinónimos, los antónimos, la polisemia, los hipónimos, etc.
- h) Combinaciones sintagmáticas (*observación, uso y conceptualización*). Las actividades pueden trabajar marcadores discursivos en un texto o una conversación, combinaciones de verbos, adjetivos y sustantivos.
- i) Técnica de tipo *cloze* que permite comprobar cómo codifica y descodifica el alumno, así como trabajar la cohesión del texto (*uso y retención*). Las actividades van desde completar un texto con preposiciones, adjetivos, sustantivos, verbos en diferentes tiempos, adverbios a locuciones incompletas.
- j) Producción de historias breves en las que ciertos vocablos no pueden aparecer más de una vez (*práctica y retención*).

- k) Búsqueda en el diccionario (*experimentación*). Las actividades permiten familiarizarse con la estructura del diccionario, la codificación de los distintos tipos de información, etc.
- l) Actividades sobre colocaciones y otras unidades léxicas pluriverbales. Permiten un mejor aprovechamiento didáctico de los textos en el aula (*práctica y retención*). Entre las actividades cabe destacar aquellas en las que el estudiante tiene que identificar colocaciones en un texto, descubrir colocaciones erróneas, establecer correspondencias entre las colocaciones en la L1 y la lengua meta, etc.
- m) Grupo de actividades que se practican en la fase de *experimentación*, pero sobre todo, sirven para conocer el grado de *retención* del vocabulario. Algunas de las actividades son de tipo lúdico como las sopas de letras, crucigramas, rompecabezas, etc., y otras son de opción múltiple. Se incluyen también las actividades en las que hay que explicar las diferencias significativas según el contexto (por ejemplo, *casco antiguo de la ciudad y casco del barco*), eliminar el intruso, realizar definiciones de términos cohipónimos y producir textos.

Con respecto a otras tipologías, Pérez Basanta (1999) distingue entre actividades no planificadas y actividades planificadas. Las actividades no planificadas se dividen en definiciones en el acto (proporcionar, comprobar y establecer el significado), conocimiento de las palabras en su contexto (enseñanza previa, facilitar el significado de forma rápida, buscar las palabras desconocidas en el diccionario, deducir el significado a partir del contexto o la morfología, apuntar las palabras en un glosario, producir una oración utilizando las palabras, prestar atención a partes importantes de la palabra como la pronunciación, la ortografía, la gramática, etc.), actividades para practicar con el diccionario, etc.

Por otro lado, las actividades de vocabulario planificado se clasifican en actividades descontextualizadas, actividades semidescontextualizadas y actividades contextualizadas (Oxford y Scarcella, 1994).

Las actividades descontextualizadas, como su nombre indica, están desprovistas de todo contexto comunicativo y significativo que le pueda servir de

ayuda al aprendiz al recordar la palabra. Están formadas por listas de vocabulario, tarjetas con la traducción a la L1 en una cara y la palabra en la L2 en la otra y uso del diccionario.

Las listas de palabras pueden estar organizadas según las diferentes partes del discurso o siguiendo un orden alfabético. En general, existe una falta de entrenamiento por parte de los alumnos sobre cómo aprender listas de palabras. Las listas de vocabulario ofrecen ciertas ventajas como la de proporcionar al estudiante cierta independencia (Cohen, 1990) y poder aprender una gran cantidad de palabras en poco tiempo. Asimismo, las listas de palabras pueden ir acompañadas de la traducción a la L1, antónimos o definiciones. Según los resultados de las investigaciones, el aprendizaje es más duradero si la palabra en la L2 va asociada a otra en la L1 y no acompañada de un sinónimo o una definición solamente (Pérez Basanta, 1999).

El uso de tarjetas con la palabra en la L2 (a veces acompañada de un dibujo) en un lado de la tarjeta y la traducción en el otro se considera más eficaz que trabajar con listas de palabras, ya que supone un mayor esfuerzo mental por parte del alumno.

Por último, el uso indiscriminado del diccionario puede no sólo obstaculizar la lectura de un texto (Swaffer, 1988) sino también impedir que el aprendiz desarrolle la habilidad de deducir el significado de las palabras, apoyándose en el contexto.

Las actividades semidescontextualizadas consisten en (Pérez Basanta, 1999: 295-298):

- a) actividades organizadas temáticamente;
- b) actividades agrupadas según un proceso (por ejemplo, el vocabulario relacionado con el tiempo, los diferentes verbos utilizados para cocinar, etc.);
- c) actividades relacionadas por:
  - c.1.) elementos de significado similar (por ejemplo, las diferentes palabras utilizadas para describir los distintos tipos de viajes),
  - c.2.) elementos que son susceptibles de ser emparejados (por ejemplo, antónimos, sinónimos, coordinados (*antes y después, cerradura y llave, pros y contras*) y palabras que dan lugar a confusión (*economic/economical, historic/historical*),

- c.3.) elementos que constituyen familias de palabras,
- c.4.) elementos que componen expresiones (por ejemplo, *ring up, hang on, get through*),
- c.5.) elementos que se clasifican según el estilo,
- d) frases léxicas que desempeñan ciertas funciones (por ejemplo, *Could you..., I wonder if you could..., I'd like to..., etc.*),
- e) léxico que forma parte de una escala de gradación, de un árbol, de interconexiones<sup>33</sup>, etc.,
- f) actividades que trabajan las colocaciones léxicas.

Oxford y Scarcella (1994) mencionan otros tipos de actividades entre ellas, las asociaciones de palabras que consisten en relacionar una palabra nueva con otras ya conocidas; las imágenes visuales por las que se relaciona un dibujo/fotografía con la palabra nueva (esta técnica ayuda al alumno a almacenar el nuevo vocablo de forma más eficaz); la creación de imágenes en las que se relaciona el nuevo léxico con información existente en la memoria a través de versos, acrónimos o cualquier otro medio de escuchar; la técnica de la palabra clave (*Keyword method*) por la cual se combinan imágenes visuales y orales; la respuesta física que consiste en representar el nuevo vocabulario, especialmente en el caso de sustantivos concretos y los mapas semánticos en los que se combinan las técnicas de agrupaciones y asociaciones de palabras junto con las imágenes visuales. A diferencia de estas últimas, los mapas semánticos agrupan palabras además de establecer lazos conceptuales entre las palabras (Hague, 1987).

Las actividades contextualizadas o actividades comunicativas (Nation y Newton, 1997) que fomentan el aprendizaje del vocabulario deben tener las siguientes características: permitir que los estudiantes puedan negociar el significado del léxico desconocido junto con la posibilidad de ajustar el discurso al nivel adecuado entre los interlocutores, proporcionar un contexto significativo para el nuevo léxico de forma que los estudiantes puedan deducir el significado de los vocablos y que les ayude no sólo a recordarlo (Craik y Tulving, 1975) sino también a

---

<sup>33</sup> Pérez Basanta (1999) señala que este tipo de actividades resulta más beneficiosa si se trabaja en la consolidación del léxico y no en la práctica del vocabulario que se ha presentado por primera vez, ya que puede causar interferencias léxicas dificultando la adquisición de los vocablos.

incorporarlo a la estructura del conocimiento ya adquirido (Anderson y Reder, 1979), exponer a los estudiantes a usos repetidos de los nuevos vocablos dentro de un contexto significativo en una actividad incrementando así las posibilidades de que el nuevo léxico sea retenido, exigir a los estudiantes que usen el nuevo vocabulario de forma productiva para que el aprendizaje sea mayor (Hall, 1992) y ayudar a los aprendices a que estén más desinhibidos que en el caso de actividades en las que se tienen que enfrentar al resto de la clase o al profesor.

## **5. El reciclaje en la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en una L2**

Según Gairns y Redman (1986), entender de qué forma se almacena la información en la memoria y por qué cierta información permanece mientras que otra desaparece es un aspecto al que se debería prestar atención en la enseñanza de una L2.

Esta sección se centra en los aspectos teóricos del almacenamiento de información para pasar luego a las posibles implicaciones pedagógicas en la enseñanza del vocabulario en una L2.

### **5.1. Aspectos teóricos**

#### **5.1.1. Diferentes tipos de memoria**

En general, se reconocen dos tipos de memoria, es decir, la *memoria a corto plazo* y la *memoria a largo plazo*. Con respecto a la primera, los psicólogos coinciden en que con el aprendizaje verbal la habilidad de retener información durante períodos cortos (aproximadamente hasta unos treinta segundos) requiere de una repetición constante. Asimismo, la capacidad de retención a corto plazo es similar en la mayoría de los seres humanos, es decir, una vez que el número de elementos léxicos excede de siete la retención se ve afectada.

Por otro lado, la memoria a largo plazo se caracteriza no sólo por la capacidad de recordar información minutos, semanas y años después de la exposición, sino también por la cantidad de información nueva que puede acomodar. Sin embargo, una retención a largo plazo sólo se podría conseguir a través de un procesamiento mental exhaustivo y una organización sistemática. El hipocampo, área del cerebro que se sitúa mitad en el hemisferio derecho y mitad en el hemisferio izquierdo, convierte la memoria a corto plazo en memoria a largo plazo, es decir, es donde se registra la nueva información antes de ser almacenada en el cerebro. Igualmente, es responsable de recuperar información ya establecida en el cerebro, a saber, en la memoria a largo plazo. En el caso de algunos aprendices de L2, la repetición podría ser utilizada como



una estrategia para llevar a cabo el traspaso de información a la memoria a largo plazo.

### **5.1.2. Organización del léxico mental**

Los resultados de los experimentos llevados a cabo por los investigadores R. Brown y McNeill (1966) llevan a concluir que la información léxica no se almacena en el cerebro de forma aleatoria o de la manera en la que lo hace un diccionario. En cambio, hay diferentes sistemas como el fonológico, el de las relaciones entre los significados y el ortográfico. Freedman y Loftus (1971) pidieron a los informantes que realizaran dos tipos de tareas: la primera, consistía en nombrar una fruta que empezara con la letra 'p', y la segunda, nombrar una palabra que empezara con la letra 'p' y que fuera una fruta. Los sujetos obtuvieron mejores resultados en la primera que en la segunda. Por tanto, los elementos relacionados desde un punto de vista semántico (en el caso del estudio de Freedman y Loftus las frutas que empezaban con la letra 'p' parecían estar clasificadas bajo el encabezamiento de 'fruta' y no como 'palabras que empiezan por la letra 'p'') se almacenan juntos.

Otras variables que afectan el almacenamiento del léxico están relacionadas con el uso, por ejemplo, la frecuencia de uso de una palabra y si se ha usado la palabra recientemente o no. Los elementos léxicos de mayor uso no sólo se reconocen con mayor facilidad sino que también se recuperan más fácilmente.

### **5.1.3. El olvido**

A pesar de que el léxico aparece asociado en forma de redes, a veces tienen lugar lapsos mentales por los cuales no podemos recordar palabras que ya se habían aprendido.

Existen varias teorías que intentan explicar dicho fenómeno. La *teoría de la decadencia* defiende que, a menos que estemos constantemente activando la información almacenada en la memoria, el input ya aprendido se irá desvaneciendo

hasta llegar a desaparecer. Por otro lado, la *teoría del olvido asociado a las pistas (Cue-dependent forgetting)* postula que la información nunca desaparece de la memoria, en cambio, lo que falla es el que se pueda recuperar o no. Los experimentos llevados a cabo demuestran que la capacidad de recordar una palabra se ve afectada positivamente si al sujeto se le facilita la tarea mediante una pista (*cue*).

Igualmente, es necesario tener en cuenta la velocidad con la que el ser humano tiende a olvidar la información aprendida. Se estima que el 80% de la información aprendida se pierde dentro de las primeras veinticuatro horas. Este hecho hace que el reciclaje sea fundamental dentro de un programa de L2.

## **5.2. Implicaciones pedagógicas**

El aprendizaje de una unidad léxica es un proceso gradual en el que la memoria, la revisión y el contacto reiterado juegan un papel primordial. Algunos psicólogos (Craik y Lockhart, 1972; Craik y Tulving, 1975, citados en Nation, 1990) defienden la idea de que la repetición no es un factor importante en el aprendizaje del léxico, sino el tipo de atención dada a la palabra, por ejemplo, la repetición oral no es tan eficaz comparada con recordar la forma de la palabra.

Nation (2001: 74 y 76) afirma que la repetición aporta beneficios cuantitativos y cualitativos al aprendizaje del léxico: “repetition is essential for vocabulary learning because there is so much to know about each word that one meeting with it is not sufficient to gain this information, and because vocabulary items must not only be known, they must be known well so that they can be fluently accessed.” Dentro de las repeticiones, Nation (2001) distingue entre intervalos, tipos y número de exposiciones.

El esquema de memoria de Pimsleur (1967) sugiere que el espacio de tiempo entre las diferentes repeticiones<sup>34</sup> sea cada vez mayor. La idea general detrás de este

---

<sup>34</sup> Los resultados de las investigaciones acerca del papel de la memoria en general (Baddeley, 1990) y en la adquisición del vocabulario en una L2 (Bloom y Shuell, 1981; Dempster, 1987) demuestran la supremacía de la repetición espaciada con respecto a la repetición masiva. La primera consiste en distribuir las diferentes exposiciones a una unidad léxica a lo largo de un período de tiempo dividido en varios intervalos (por ejemplo, quince minutos de contactos repetidos repartidos en diez o más días), mientras que la repetición masiva supone exponer a los estudiantes a reencuentros con la misma

esquema de trabajo es cuanto más antiguo sea el conocimiento de una unidad léxica, menor es la probabilidad de que ésta sea olvidada. Trabajos como los de Seibert (1927), J. P. Anderson y Jordan (1928), Seibert (1930) y Griffin (1992) concluyen que se tiende a olvidar más justo después del primer encuentro con una palabra, mientras que no ocurre lo mismo en encuentros posteriores.

El aprendizaje por repetición no sólo depende de los intervalos de los reencuentros sino también de la naturaleza de la repetición. Los tipos de repeticiones están sujetos a nuestros objetivos en la enseñanza/aprendizaje del léxico en una L2. Las repeticiones más elaboradas, por ejemplo, ampliar el significado de una unidad léxica al mismo tiempo que se incluyen algunas colocaciones léxicas aporta mayores beneficios que las sucesivas repeticiones que contienen la misma información con respecto a la primera exposición (Stahl y Fairbanks, 1986).

En cuanto a la relación entre el número de exposiciones y el aprendizaje del léxico en una L2 no parece existir un número fijo. Salling (1959) concluye que se necesitan al menos 5 repeticiones para aprender una palabra. Saragi et al. (1978) estimaron que la repetición suponía el 20% de los factores totales que influyen en el aprendizaje de una palabra. En el estudio que llevaron a cabo utilizaron un texto aunque no se les comunicó a los sujetos que tenían que aprender el vocabulario nuevo del texto. Los resultados obtenidos llevaron a concluir que eran necesarias 16 o más exposiciones. Kachroo (1962) calculó que se necesitaron 7 o más reencuentros con la misma palabra en el libro de texto analizado para que la mayoría de los estudiantes la aprendieran. La mitad de las palabras que sólo aparecía una o dos veces en el libro de texto no fue adquirida por la mayoría de la clase. En un estudio de diez libros de texto para la enseñanza del inglés como L2, la mitad del total de palabras aparecía menos de cinco veces y el resto sólo una vez (Nation, 1990). De ahí que O'Dell (1997) aconseje que los libros de texto reciclen el vocabulario de forma exhaustiva. Crothers y Suppes (1967) demostraron que se necesitaba una media de 6 a 7 repeticiones para aprender las palabras que formaban parte del experimento con el léxico. Nation (1990) afirma que son necesarias de 5 a 16 contactos y que no es posible determinar el número exacto de contactos que se necesita para aprender bien un vocablo, pues

---

unidad léxica durante un período de tiempo continuado (por ejemplo, quince minutos de contactos repetidos en una única sesión).

depende de lo que se entienda por ‘aprender bien un vocablo’. Tinkham (1993) señala que fueron necesarias de 5 a 7 exposiciones para aprender pares de palabras que guardaban una relación de asociación.

En investigaciones más recientes como la de Paribakht y Wesche (1997) se puntualiza que la probabilidad de aprender una palabra nueva a partir de un contexto después de sólo una exposición está entre un 5% y un 10%. Laufer (2005) aconseja que se exponga al alumno a unos 6 a 10 reencuentros con la misma palabra.

## **6. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario**

Durante el último cuarto del s. XX tuvo lugar un resurgir del componente léxico al mismo tiempo que apareció un nuevo centro de interés, las estrategias de aprendizaje. Entre las razones cabe destacar (Schmitt, 1997): el predominio de enfoques metodológicos centrados en la figura del estudiante; la idea de que la aptitud no se mostraba como un factor decisivo ante el éxito/fracaso en el aprendizaje de una L2, sino más bien, las acciones del propio estudiante; el descubrimiento de que los alumnos utilizan más estrategias de aprendizaje con el vocabulario que con otras actividades (por ejemplo, la comprensión auditiva o las presentaciones orales) (Chamot, 1987); la importancia adquirida por el estudio del vocabulario entre los alumnos (Horwitz, 1988), etc.

Diversos autores han centrado sus estudios en identificar estrategias de aprendizaje beneficiosas para el estudiante de una L2 (Rubin, 1975; Wong-Fillmore, 1979; O'Malley et al., 1985, citados en Schmitt, 1997), al mismo tiempo que otros investigadores (William, 1985; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Nation, 2001) han creado clasificaciones de estrategias de aprendizaje del vocabulario, normalmente, a partir de estudios acerca del uso general de estrategias de aprendizaje. A continuación y a modo de ejemplo, se ofrece una relación de las distintas partes que componen las clasificaciones de Oxford (1990) y Schmitt (1997).

Oxford (1990) clasifica las estrategias en estrategias directas y estrategias indirectas. Las estrategias directas son las que están más relacionadas con el proceso de aprendizaje del vocabulario y tienen como objetivo la comprensión, la retención y la recuperación de unidades léxicas. Éstas quedan clasificadas en memorísticas, cognitivas y compensatorias o de comunicación. Las primeras contribuyen al aprendizaje de nuevas unidades léxicas y ayudan a la reutilización de las mismas en nuevos contextos, por ejemplo, la creación de imágenes mentales (agrupar palabras, establecer asociaciones, crear historias), la utilización de la imagen o el sonido (creación de asociogramas o redes semánticas, asociar la palabra nueva a otra de la lengua meta que representa similitudes gráficas o fonéticas), la revisión periódica y

los métodos kinestésicos. Las segundas se encargan del análisis, la manipulación, la estructuración y la transformación de la lengua meta, por ejemplo, la estructuración del input y del output (uso de colores para resaltar y diferenciar unidades léxicas que son importantes, anotar conceptos clave, hacer resúmenes), análisis y deducción de reglas (analizar palabras y expresiones, comparar con otras lenguas, transferir conocimientos de la L1 a la lengua meta, descubrir y aplicar reglas), practicar (repaso, práctica de la pronunciación, la ortografía, reconocimiento y uso de unidades léxicas pluriverbales) y utilización de recursos como los diccionarios y los glosarios. Por último, las compensatorias o de comunicación ayudan al intercambio comunicativo, por ejemplo, las orientadas a la recepción (predecir el significado según la situación, según el co-texto, es decir, la información que aparece antes y después de la unidad léxica, adivinar el significado por la similitud existente con otras unidades léxicas en otras lenguas) y las orientadas a la producción (evitar la palabra desconocida, parafrasear, usar sinónimos y antónimos, usar frases hechas para disculparse por no conocer una unidad léxica en concreto, pedir ayuda al compañero o al profesor, usar la mímica y gestos).

Por otro lado, las estrategias indirectas son responsables del aprendizaje en general. Se dividen en tres grupos, a saber, metacognitivas, afectivas y sociales. No son estrategias directamente relacionadas con el aprendizaje del vocabulario, de ahí que no se traten en esta sección.

Con respecto a otras taxonomías más recientes, Schmitt (1997) establece una doble distinción. Por un lado, se encuentran las estrategias para descubrir el significado de una palabra, es decir, estrategias de determinación (análisis de afijos, raíces, búsqueda de cognados en L1) y estrategias sociales (preguntar a otras personas acerca de la palabra) y por otro, las estrategias para recordar y consolidar una palabra una vez que se ha presentado, esto es, estrategias sociales (trabajo en grupo), estrategias de memoria (mapas semánticos o acciones físicas), estrategias cognitivas (repetición u otros medios mecánicos) y estrategias metacognitivas (control y evaluación del aprendizaje del vocabulario).

De los estudios sobre las diferentes estrategias empleadas (Cohen y Aphek, 1981; O'Malley et al., 1985) se deduce que en el aprendizaje del léxico de una L2, se favorecen estrategias mecánicas en detrimento de las más complejas. Con respecto al tipo de estrategias que resulta más útil para los estudiantes, habría que considerar un número de variables como el nivel de la L2, el tipo de tarea/texto, el conocimiento previo, el contexto de aprendizaje, la lengua meta, y las características del estudiante (Chamot y Rubin, 1994) junto con la cultura (O'Malley y Chamot, 1990) y la frecuencia de aparición de una palabra (Nation, 1994).

A pesar de la diversidad de estrategias, pocas se han investigado con profundidad. Entre las mejores documentadas se encuentran las reglas mnemotécnicas, la deducción a partir de un contexto o mediante el análisis morfológico, las estrategias de comunicación y el uso del diccionario.

Las reglas mnemotécnicas están relacionadas con la recuperación de significados. La estrategia de las palabras clave (*The keyword Method*, Atkinson, 1975) ha sido la técnica que más atención ha recibido. Consta de dos etapas: en la primera se enseña a los estudiantes a enlazar una palabra desconocida en la lengua meta con otra similar, desde un punto de vista acústico o visual en la L1. Los aprendices tienen que crear una imagen que contenga ambos conceptos de un modo interactivo (por ejemplo, en un contexto de anglohablantes que aprenden español la palabra "payaso" se puede asociar a la palabra clave inglesa "pie" (*tarta*) y pensar en un payaso tirándole una tarta a su amigo, Pérez Basanta, 1999). Mientras que se construyen estas imágenes, se establecen lazos más fuertes que obligan al estudiante a un mayor esfuerzo mental (Sökmen, 1997).

Levin et al. (1992) demuestran la superioridad de los aprendices que utilizaron la técnica de palabras clave con respecto al grupo que se basó en el contexto de la oración o en el estudio libre de palabras. Del mismo modo, Nation (1990) defiende su eficacia aunque reconoce que puede resultar extraña a primera vista.

No obstante, Sternberg (1987) califica esta técnica de limitada y señala que requiere demasiado esfuerzo por parte del estudiante si se usa durante un período de tiempo o independientemente. Pérez Basanta (1999) afirma que es aplicable a palabras que son factibles de ser representadas visualmente y que a veces es difícil

pensar en palabras clave que suenen como la palabra de la lengua meta. Meara (1980) destaca que la mayor parte de las investigaciones efectuadas con esta técnica se han realizado para el aprendizaje del vocabulario receptivo.

La deducción del significado de palabras a partir del contexto es no sólo una de las estrategias más recomendadas en la comprensión lectora, sino también en el aprendizaje del léxico ya que supone un mayor procesamiento mental (Read, 2000). Twaddell (1973) sostiene que dada la baja frecuencia de la mayoría de las palabras que existe en el léxico de una L2, resulta poco práctico obligar a los estudiantes a memorizar o buscar en un diccionario todas las palabras que se encuentran. Por tanto, habría que entrenar a los alumnos a tener más intuición y averiguar el significado de las palabras no conocidas empleando el contexto.

Desde los años cuarenta, una serie de estudios han tratado de identificar y clasificar las pistas contextuales que ayudan a los lectores tanto de la L1 como de la L2 (Read, 2000). En el caso de la L1, Sternberg y Powell (1983) distinguen entre un contexto externo y un contexto interno. Cada contexto contiene un grupo de variables mediadoras que determinan cómo puede el lector utilizar las pistas que proporciona el contexto<sup>35</sup>. Con respecto a la lectura en una L2 (Carton, 1971; Honeyfield, 1977; Nation y Coady, 1988), la mayoría de las variables pertenecientes a la lectura en L1 se pueden aplicar a la L2, excepto la variable nivel de la lengua meta. Laufer (1992) destaca la necesidad de poseer un vocabulario de al menos 3000 familias de palabras para poder cubrir el 95% de las palabras de un texto.

Read (2000) concluye que la presencia de un contexto no necesariamente ayuda al estudiante a deducir el significado de las palabras desconocidas, los alumnos pueden llegar a deducciones basadas en un conocimiento parcial de la palabra y no cotejan las primeras conjeturas acerca del significado de un vocablo con respecto al resto del texto, la deducción acertada del significado de una palabra no implica la adquisición automática de ésta y existen pocos estudios sobre la eficacia del entrenamiento en estrategias para la lectura.

---

<sup>35</sup> Dentro del contexto externo, es más probable que el significado de una palabra desconocida se pueda deducir siempre y cuando ocurra varias veces dentro del mismo texto, aparezca como una palabra clave dentro del texto y el contexto proporcione algunas pistas útiles. En cambio, el contexto interno, aparte de compartir la mayoría de las variables del contexto externo, se diferencia por el número de palabras analizables en morfemas.



Las estrategias comunicativas consisten en aquellos recursos que los alumnos adoptan para hacer frente a las lagunas léxicas en una L2. Tarone (1978) identificó cinco procedimientos diferentes como evitar referirse a un concepto/objeto cuyo nombre se desconoce, usar paráfrasis, utilizar el vocabulario de la L1 por medio de una traducción literal o el término equivalente en la L1, solicitar ayuda al interlocutor para obtener la palabra adecuada y recurrir a medios no verbales como gestos.

Algunos investigadores han rechazado la enseñanza de estrategias comunicativas (Bialystok, 1990; Kellerman, 1991) argumentando que este tipo de estrategias ya están presentes en los procesos cognitivos de la L1. Por el contrario, otros autores (Tarone, 1984; Willems, 1987; Dörnyei, 1995) se muestran partidarios de instruir a los estudiantes en las estrategias comunicativas como elementos integrantes de un enfoque comunicativo basado en la enseñanza por tareas.

Algunos autores (Stahl, 1983; Hague, 1987) descartan el uso del diccionario como único medio de mejorar el vocabulario en una L2, ya que los estudiantes tienden a buscar en el diccionario la mayoría de las palabras evitando obtener el significado a través del contexto (Oxford y Scarcella, 1994). Los diccionarios monolingües diseñados para estudiantes de L2 proporcionan información acerca de la gramática, la pronunciación y el uso, además de definiciones y ejemplos de las palabras en contexto, usando un vocabulario controlado y simplificado. Oxford y Scarcella (1994) señalan que este tipo de diccionarios incluso pueden ser problemáticos para los estudiantes de nivel avanzado porque las funciones y los significados que aparecen suelen ser los típicos en la L2, mientras que los estudiantes de nivel avanzado a veces necesitan funciones y significados atípicos para usarlos en contextos académicos específicos. Igualmente, parece ser que los aprendices adultos de L2 tienden a malinterpretar el sentido de las entradas, pues en casos de polisemia los alumnos no comprueban el significado de cada una de las acepciones (Nesi y Meara, 1994). En cuanto a los diccionarios bilingües, son un instrumento eficaz e idóneo, especialmente con estudiantes de niveles inicial e intermedio (Oxford y Scarcella, 1994), sin embargo, una excesiva dependencia puede causar problemas (Baxter, 1980). Luppescu y Day (1993) concluyen que el tiempo empleado para concluir una actividad de lectura aumentaba considerablemente, incluso casi se

duplicaba, al emplear un diccionario bilingüe. Finalmente, con respecto a los diccionarios bilingüizados (*bilingualized dictionaries*), es decir, diccionarios que incluyen definiciones en la L2, ejemplos de oraciones y sinónimos en la L1, Laufer y Hadar (1997) observaron que los estudiantes más hábiles fueron quienes obtuvieron mayor información de la parte monolingüe del diccionario. Los aprendices de habilidad media utilizaron la parte monolingüe para la comprensión y tuvieron dificultades para usarla en la producción. Los aprendices menos hábiles no utilizaron la parte monolingüe en ningún caso. Los autores aconsejan enseñar a los estudiantes a hacer uso de toda la información que aparece en cada entrada, además de enseñarles a seleccionar y hacer uso de la información que sea pertinente.

Apenas se ha investigado la relación entre las estrategias de aprendizaje del vocabulario y las estrategias de enseñanza del vocabulario. Hatch y C. Brown (2000) definen esta última como todo lo que el profesor hace o debe hacer para ayudar a los estudiantes a que aprendan el vocabulario de la lengua meta, por ejemplo, presentar la forma y el significado del vocabulario nuevo y estimular a los estudiantes a que practiquen y consoliden el vocabulario a través del reciclaje del vocabulario, así como monitorizar y evaluar el progreso de los estudiantes. Autores como O'Malley y Chamot (1990) encontraron que existía una relación entre ambas, es decir, los estudiantes seleccionaban las estrategias de aprendizaje de una L2 en función de las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores. En un estudio llevado a cabo por Pavičić (2008) acerca de la relación entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza del vocabulario concluye que las estrategias de aprendizaje que usaron los estudiantes eran independientes de las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores, optando por estrategias de las que disponían en ese momento o que eran más sencillas de usar; de ahí que se afirme que las estrategias de aprendizaje pertenecen al individuo en sí y que conforman una de las áreas en la que existen mayores diferencias entre los aprendices de una L2. No obstante, Pavičić (2008) aconseja que los profesores conozcan las estrategias de aprendizaje del vocabulario de los estudiantes para evitar reacciones negativas por parte de estos últimos debido a un desajuste entre las estrategias de enseñanza del vocabulario y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes prefieren.

En un segundo estudio, Pavičić (2008) investiga hasta qué punto ejercen influencia las estrategias de aprendizaje generales y las estrategias de aprendizaje lingüísticas, por ejemplo, estrategias de aprendizaje del vocabulario, en el aprendizaje de una L2. Los datos recogidos procedían de dos grupos de estudiantes croatas con edades comprendidas entre los 11 y 14 años. Uno de los grupos estaba compuesto por estudiantes croatas de inglés como lengua extranjera y el otro por estudiantes croatas de alemán como lengua extranjera. Los resultados indican que existe un grupo de estrategias de aprendizaje que son universales y se pueden usar cuando se aprende cualquier lengua extranjera. Asimismo, las diferencias principales entre los dos grupos de estudiantes se atribuyen al tipo de exposición a la lengua meta; los aprendices de inglés están expuestos a una variedad auténtica de inglés a través de películas y programas de televisión en versión original y subtitulada, de ahí que el aprendizaje del vocabulario en la L2 sea más espontáneo, mientras que los aprendices de alemán reciben una instrucción más formal en la lengua meta, razón por la cual hacen uso de estrategias en las que se emplea la memoria (*memory strategies*). Finalmente, los datos obtenidos no revelaron ninguna diferencia en el uso de estrategias de aprendizaje del vocabulario relacionadas con las lenguas meta en cuestión, es decir, el inglés y el alemán.

En investigaciones futuras, Pavičić (2008) aconseja que se comparen otras lenguas meta para así poder estudiar posibles diferencias y semejanzas en el uso de estrategias de aprendizaje del vocabulario.



## **CAPÍTULO 3. LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL**



## 1. Unidades léxicas pluriverbales (ULP)

### 1.1. Terminología

Resulta difícil encontrar un término que englobe combinaciones de palabras de distinta índole, es decir, aquellas que oscilan entre las totalmente fijas (*ladies and gentlemen*) y las que deben ser completadas ([*someone/thing, usually with authority*] *made it plain that* [*something as yet unrealised was intended or desired*]) (Schmitt y Carter, 2004: 3). Prueba de ello es la gran diversidad de denominaciones que se hallan en las lingüísticas inglesa e hispánica: *multiword unit* (Cowie, 1985, 1989, 1991), *multiword lengua extranjera* (Gates, 1988), *multiword lexical unit* (Cowie, 1992), *lexical phrase* (Nattinger y DeCarrico, 1992), *expresión pluriverbal* (Casares, 1992 [1950]), *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada* (Haensch et al., 1982; Corpas Pastor, 1995 [1994]), *fixed expression* (Alexander, 1978, 1979, 1984), *set expression* (J. V. Arnold, 1973; Winter, 1992), *expresión fija* (Zuluaga, 1980; García-Page Sánchez, 1990), *unidad fraseológica o fraseologismo* (Haensch et al., 1982). En el presente trabajo se empleará la expresión *unidad léxica pluriverbal* (ULP) como término que da cuenta de unidades léxicas que contienen más de una base<sup>36</sup> o palabra, con o sin unión ortográfica entre ellas, y es la forma más común empleada por un hablante nativo o fluido de nivel avanzado para expresar un concepto o para combinar las dos palabras. Debido al carácter dual de este estudio, es decir, el tratamiento del léxico en los materiales pedagógicos de inglés y español como L2, se ha evitado usar la denominación *unidad fraseológica*, ya que los estudios anglo-norteamericanos sobre la idiomaticidad han excluido las colocaciones de la fraseología<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> En el caso de los compuestos algunos autores (cf. Val Álvaro, 1999; Portero Muñoz, 2004) emplean el término *base* para referirse a la unión de dos palabras (por ejemplo, *laundry+automatic*→*laundromat*, *pelo+rojo*→*pelirrojo*) que a veces adquieren una forma especial debido a la formación del compuesto.

<sup>37</sup> Corpas Pastor (1998a, 1998b) señala la existencia de tres grandes bloques en la fraseología, a saber, el bloque oriental, el occidental y el anglo-norteamericano. El bloque oriental, constituido por la antigua Unión Soviética y algunos países del Este, aboga por una concepción amplia de la fraseología, incluyendo las colocaciones dentro de su campo de estudio, mientras que el bloque occidental, integrado por el estructuralismo europeo se muestra partidario de una concepción restringida, es decir, se centra en las unidades fijas e idiomáticas relegando las colocaciones a un segundo plano.

## 1.2. Clasificaciones de unidades léxicas pluriverbales (ULP)

A continuación se presentan algunas propuestas procedentes de las lingüísticas inglesa e hispánica sobre clasificaciones de ULP.

Aisenstadt (1981: 53) divide las combinaciones de palabras en dos grupos: a) las colocaciones no idiomáticas y las locuciones (*idioms*). A su vez, las primeras las subdivide en colocaciones libres y colocaciones restringidas. Las colocaciones restringidas, a diferencia de las colocaciones libres, poseen un constituyente con significado figurado (abstracto o secundario) y un constituyente o varios con conmutabilidad restringida por la semántica y el uso. Con respecto a las locuciones sólo se hace mención al reducido número en comparación con las colocaciones restringidas.

Yorio (1980: 434-435) denomina las combinaciones de palabras *conventionalized forms* y reconoce dos tipos principales, es decir, las locuciones y las fórmulas rutinarias junto a otros menos generales como son las citas, los proverbios, los aforismos, el discurso memorizado (himno nacional, oraciones, canciones, etc.), formas/combinaciones estereotipadas (*ham and eggs, black and white*). La locución la define como una expresión cuyo significado no es predecible a partir de la suma de los significados de los constituyentes (*redherring*), mientras que las fórmulas rutinarias son expresiones convencionalizadas que se utilizan dentro de situaciones comunicativas (*it's not what you think*).

McCarthy (1990: 6) incluye dentro de las ULP las locuciones (*to bite the dust*), los binomios (*ladies and gentlemen*), los trinomios (*ready, willing and able*), las tácticas de comunicación (*gambits*) (*first of all*), los enlaces (*another thing*), las fórmulas para responder al interlocutor (*you must be joking*) y las fórmulas para terminar una conversación (*nice talking to you*).

Años más tarde, McCarthy (1999: 238-247, citado en Gómez Molina, 2004a: 792-793) amplía la clasificación anterior y determina que existen diez tipos de ULP: modalizadores (*modal items*) que indican certeza, probabilidad, necesidad; verbos delexicalizados (*alcanzar un acuerdo*); palabras de interacción (*interactive words*) (*muchas gracias, ahora mismo*); marcadores del discurso que controlan la conversación (*bien, como tú sabes...*); sustantivos básicos (*basic nouns*); deícticos personales,



espaciales y temporales; adverbios básicos de modo, de tiempo, locuciones adverbiales; verbos que expresan acción y sucesos; colocaciones y verbos con partícula.

En la clasificación de Lewis (1993: 92-95), aparte de las palabras, incluye las siguientes ULP: a) las polipalabras (*polywords*) que son descritas como la categoría con menos homogeneidad de todas (“messiest’ category”) dentro de las cuales engloba combinaciones con significado transparente y otras totalmente opacas, por ejemplo, los verbos con partícula (*phrasal verbs*) (*put off, look up, look up to*), expresiones del tipo *by the way, on the other hand, of course*, compuestos (*taxi rank, record player*); b) las colocaciones que las subdivide en colocaciones fijas y colocaciones libres y c) las expresiones institucionalizadas como los enunciados cortos (*not yet, certainly not*), los encabezamientos oracionales (*sorry to interrupt, but can I just say ...*) y las oraciones completas con significado pragmático e identificadas fácilmente por el hablante nativo como institucionalizadas. Lewis con la propuesta de 1993, *The Lexical Approach*, es uno de los primeros en aplicar el concepto de segmentos léxicos (*lexical chunks*) a la enseñanza de lenguas, aportando técnicas y ejemplos, a pesar de que en algunos casos sería necesario una mayor clarificación en categorías como las polipalabras.

Años más tarde, en *Implementing the Lexical Approach* (1997), Lewis cambia la clasificación de ULP esbozada en la obra de 1993, quedando de este modo: a) colocaciones; b) expresiones fijas constituidas por locuciones (*you are putting the car before the horse there*), saludos (*Good morning*), expresiones de cortesía (*No, thank you*) y frases que aparecen en los libros de viaje (*‘phrase book’ language*) (*Can you tell me the way to ..., please?; I’d like a twin room for ... nights, please*); c) expresiones semi-fijas entre las que destacan las expresiones que admiten una variación mínima (*It’s/That’s my fault*), oraciones pertenecientes al lenguaje oral con un espacio en blanco para completar (*Could you pass ..., please?*), expresiones que hay que completar con una determinada palabra (*Hello. Nice to see you. I haven’t seen you+time expression with for or since*), encabezamientos de oraciones que se pueden completar de diferentes maneras (*what was really interesting/surprising/annoying was ...*), encabezamientos de una carta formal o el párrafo que inicia un trabajo académico (*There are broadly speaking two views of ...*); d) las expresiones del tipo *by the way, on the other hand* que para algunos autores serían locuciones y los binomios *to and fro, bread and butter*, los

sitúa en una categoría intermedia entre las palabras y el resto de ULP, es decir, las colocaciones, las expresiones fijas y las expresiones semi-fijas.

Uno de los puntos débiles de las propuestas de Lewis es la falta de criterios definitorios sin los cuales a veces resulta difícil diferenciar entre las categorías, algo que ocurre con frecuencia en los trabajos con un enfoque didáctico.

En la lingüística española una de las taxonomías más recientes y más completas es el trabajo de Corpas Pastor (1996). Esta autora utiliza los criterios de enunciado y fijación (en la norma, en el sistema o en el habla<sup>38</sup>) para clasificar las combinaciones de palabras de distinta índole denominadas *unidades fraseológicas* (UF). Distingue entre UF que no constituyen enunciados completos y aquellas que sí lo son. El primer grupo formado por UF equivalentes a sintagmas que no constituyen ni enunciados ni actos de habla y que tienen que combinarse con otros signos lingüísticos se subdividen en UF que pertenecen a la norma, es decir, las colocaciones y UF englobadas en el sistema, las locuciones. El segundo grupo constituido por UF que son actos de habla realizados por enunciados completos, lo componen UF que pertenecen a lo socio-cultural de una comunidad lingüística y están fijadas en el habla. Las UF de este segundo grupo se denominan enunciados fraseológicos en los que se da cabida a las paremias (refranes, citas, lugares comunes, eslóganes, etc.) y las fórmulas rutinarias. Las diferencias principales entre las paremias y las fórmulas consisten en que las paremias poseen significado referencial, mientras que las fórmulas presentan un significado de tipo social, expresivo o discursivo y el uso de las fórmulas está motivado por situaciones específicas, sin embargo, las paremias son independientes del texto. La autora distingue seis tipos de fórmulas, a saber, las fórmulas expresivas (de disculpa: *lo siento*; de consentimiento: *ya lo creo*; de recusación: *ni hablar*; de agradecimiento: *Dios se lo pague*; de desear suerte: *y usted que lo vea*; de solidaridad: *qué se le va a hacer*; de insolidaridad: *¡a mí plin!*), las fórmulas comisivas (de promesa y amenaza: *ya te*

---

<sup>38</sup> Coseriu sustituye la dicotomía saussureana, *lengua-habla*, por una concepción tripartita, *sistema-norma-habla*. El término *sistema* o *lengua* se refiere a los elementos sistemáticos y funcionales, mientras que la *norma* se relaciona con los rasgos no pertinentes pero constantes y normales, más usuales, compuesta por los elementos ajenos al sistema, aunque generales (Dubois et al., 1979: 447). Penadés Martínez (2002, citada en Higuera, 2004: 232) en un mensaje al Foro didáctico del Instituto Cervantes aclara el concepto de fijación en la *norma* a través de la idea de convencionalidad o arbitrariedad, argumentando que en español no existe la expresión *\*hacer un paseo* sino *dar un paseo* debido a las convenciones de la norma, mientras que en francés es posible encontrar la expresión *faire une promenade*.

apañaré), las fórmulas directivas (de exhortación: *largo de aquí*; de información: *tú dirás*; de ánimo: *no es para tanto*) las fórmulas asertivas (de aseveración: *por mis muertos*; emocionales: *no te digo*), las fórmulas rituales (de saludo: *¿qué hay de tu vida?*; de despedida: *le saluda atentamente*) y un grupo mixto denominado miscelánea (*pelillos a la mar*).

La propuesta del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL) (Consejo de Europa, 2002: 108-109) establece los siguientes tipos de unidades:

Los *elementos léxicos* comprenden:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- Fórmulas fijas, que comprenden:
  - exponentes directos de funciones comunicativas como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle*, *Buenos días*, etc.;
  - refranes, proverbios, etc.;
  - arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacer entuertos*, *Válgame Dios*.
- Modismos; a menudo:
  - metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención);
  - intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *blanco como la nieve* (= «puro»), *como opuesto a blanco como la pared* (= «pálido»);
  - *estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, sería tan amable de + infinitivo...?*».
- Otras frases hechas como:
  - verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *convencerse de*, *alinearse con*, *atreverse a*;

- locuciones prepositivas; por ejemplo: *delante de, por medio de*.
- Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno)*.

b) Polisemia: Una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

En la propuesta del MCERL se distinguen los distintos tipos de colocaciones, es decir, las colocaciones léxicas (régimen semántico) y las colocaciones gramaticales (verbos con régimen preposicional) y las locuciones (modismos). No obstante, no queda claro por qué los dos grupos principales dentro de los llamados elementos léxicos lo componen las expresiones hechas, por un lado, y la polisemia, por otro, ya que estos no son elementos comparables unos a otros.

De las ULP que aparecen en las clasificaciones arriba descritas, este trabajo se centra en las colocaciones, en concreto en las colocaciones léxicas. Tanto en inglés como en español existen dos tipos de colocaciones, a saber, colocaciones gramaticales y colocaciones léxicas. Las colocaciones gramaticales<sup>39</sup> son sintagmas que contienen una palabra dominante (sustantivo, adjetivo, verbo) seguida de una preposición o una

---

<sup>39</sup> Benson et al. (1986: X-XXIII) describen ocho tipos de colocaciones gramaticales identificados como G1, G2, G3, etc.:

G1= noun+preposition (sin incluir construcciones del tipo noun+of combinations): *apathy towards, blockade against*.

G2= noun+to+infinitive: *it was a pleasure to do it, he was a fool to do it*.

G3= noun+ that clause: *he took the same oath that his predecessor had taken*.

G4= preposition+noun combinations: *by accident, in advance, to somebody's advantage*.

G5= adjective+preposition combinations: *they were angry at, they were fond of children*.

G6= predicative adjective+to+infinitive: *it was necessary to work, it was stupid to go*.

G7=adjective+that clause: *she was afraid that she would fail the examination*.

G8=SVO to O (or) SVOO, *he sent the book to his brother*; SVO to O, *they mentioned the book to her*; SVO for O (or) SVOO, *she bought a shirt for her husband*; SV prep. O (or) SVO prep. O, *we will adhere to the plan*; *they based their conclusions on the available facts*; SV to inf., *they began to speak*; SV inf., *we must work*; SVV-ing., *they enjoyed watching television*; SVO to inf., *she asked me to come*; SVO inf., *she heard them leave*; SVOV-ing, *he kept me waiting two hours*; SV possessive V-ing, *please excuse my waking you so early*; SV (O) that-clause, *they admitted that they were wrong*; SVO to be C, *we considered her to be very capable*; SVOC, *we found them interesting*; SVOO, *the teacher asked the pupil a question*; SV (O) A, *he carried himself with dignity*; SV (O) Wh-word, *he asked how to do it*; S (it) VO to inf. (or) S (it) VO that-clause, *it surprised me that our offer was rejected*; SVC (adjective or noun), *she looks fine*.

estructura gramatical formada por un infinitivo o una oración (*clause*) (Benson et al., 1986: IX), por ejemplo, *decide on a boat*<sup>40</sup> con el significado de “choose (to buy) a boat”, contiene la colocación gramatical *decide on*. Por otro lado, las colocaciones léxicas están constituidas principalmente por sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios y no suelen contener preposiciones, infinitivos u oraciones (Benson et al., 1986: XXIV), por ejemplo, *make your bed* vs. *\*do your bed*; *dar un paseo* vs. *\*dar una excursión*. Las colocaciones gramaticales no forman parte de este estudio por considerarse que pertenecen a la gramática y no al léxico (Koike, 2001). Igualmente, y con objeto de comparar las colocaciones con las locuciones, por un lado, y con los compuestos por otro, se presentarán las características principales de las locuciones y los compuestos, así como las diferencias entre estas dos últimas categorías y las colocaciones.

---

<sup>40</sup> La expresión *decide on a boat* con el significado de “make a decision while on a boat” es una combinación libre. Las combinaciones libres están compuestas por elementos cuya aparición viene dictada por las reglas generales de la sintaxis y admiten ser sustituidos por otros libremente.

## **2. La colocación: visión panorámica**

Desde que en 1957 J. R. Firth utilizara por primera vez el término ‘colocación’ (*collocation*) en *Papers of Linguistics* (1939-1951) para referirse al significado léxico desde un punto de vista sintagmático, numerosas investigaciones se han llevado a cabo acerca de la colocación en lenguas occidentales como el inglés, el alemán o el francés, mientras que en el caso de la Lingüística hispánica aplicada apenas ha recibido atención dicho fenómeno (Koike, 2001). Koike (2001) destaca no sólo la escasez de estudios sobre la colocación en la bibliografía en lengua española, sino también la falta de estudios estadísticos y monográficos que engloben todos los aspectos de la colocación en español.

El concepto de colocación, aunque no el término, ya se había sugerido en los trabajos de Bally (1951) y Porzig (1957 [1950]), considerado este último precursor de las investigaciones acerca de dicho fenómeno, según Lyons (1966, 1977), Downing (1982) y Bahns (1987) (Corpas Pastor, 1996). Porzig (1957 [1950]) estudió el léxico centrándose en las relaciones de significado entre dos constituyentes (sustantivo+verbo, sustantivo+adjetivo) denominándolas campos semánticos elementales. Asimismo, hace referencia a la expresión “campo de fuerza” (Porzig, 1957 [1950]: 124) para designar a las posibles combinaciones de las que una palabra puede entrar a formar parte. Según Corpas Pastor (1996: 55), el concepto de campos semánticos elementales es más amplio que el de colocación pues engloba otra relación semántica como es la inclusión (por ejemplo, *morder* “beissen” y *dientes* “zähnen” mantienen una relación de inclusión puesto que *morder* ya implica el lexema *dientes*, de ahí que no suelen coaparecer en el discurso); asimismo, incluye las implicaciones que es el resultado del conocimiento de los objetos y la cultura (los adjetivos *blanco* “weiss” y *sucio* “schmutzig” son los que comúnmente se asocian a *nieve* “schnee” en alemán) además de las relaciones de derivación (el sustantivo *taladro* “bohrer” y el verbo *taladrar* “bohren”).

Existen diversas aproximaciones lingüísticas al fenómeno de la colocación, así como diferentes clasificaciones al respecto. Por un lado, Gitsaki (1996) divide los estudios sobre colocaciones en tres orientaciones principales: el enfoque del componente léxico (*the lexical composition approach*) (Firth, 1957; Halliday et al. 1964; Halliday, 1966; Sinclair, 1966; Anthony, 1975; Halliday y Hasan, 1976); el

enfoque semántico (*the semantic approach*) (Katz y Fodor, 1963; Lyons, 1966; Cruse, 1986) y el enfoque estructural (*the structural approach*) (P. Matthews, 1965; Mitchell, 1971; Greenbaum, 1974; Jones y Sinclair, 1974; Aisenstadt, 1979; Pawley y Syder, 1983; Kjellmer, 1984; Benson et al., 1986; Renouf y Sinclair, 1991; Nattinger y DeCarrico, 1992). Los estudios pertenecientes al enfoque del componente léxico consideran que el análisis léxico es independiente del gramatical; sin embargo, sus defensores admiten que la gramática aún es necesaria dentro del análisis léxico, sirviendo de complemento a éste. Los seguidores del enfoque semántico, al igual que en el enfoque anterior, sitúan al léxico y a la gramática en dos niveles de análisis diferentes; el estudio de las colocaciones lo llevan a cabo a partir de los rasgos semánticos (*semantic features*) de las unidades léxicas. Así, el significado de los vocablos procede de una combinación de propiedades semánticas contenidas en los mismos, es decir, la aparición de las palabras es el resultado de las propiedades semánticas de las mismas. Uno de los puntos débiles del enfoque semántico es la existencia de un número elevado de combinaciones que son idiosincrásicas o bien que están sometidas a restricciones arbitrarias. De acuerdo con Gitsaki (1996), la teoría del significado basada en campos léxicos que comparten las mismas propiedades semánticas no puede dar respuesta a este tipo de combinaciones idiosincrásicas y arbitrarias, por lo que son consideradas casos marginales y quedan sin explicar. Del mismo modo, Lehrer (1974) destaca la dificultad que supone encontrar cada uno de los rasgos semánticos de los vocablos y que son responsables de los colocados<sup>41</sup>. En general, debido a los obstáculos a los que tienen que hacer frente los autores que estudian la colocación dentro de un enfoque semántico basado en campos léxicos, se decantan por centrar sus investigaciones en relaciones léxicas regulares y a nivel paradigmático, argumentando que las colocaciones se deben tratar como excepciones a las reglas generales (Gitsaki, 1996: 17). Por último, los seguidores del enfoque estructural defienden la interdependencia de la gramática y el léxico, de ahí que se tengan en cuenta, a diferencia de los dos enfoques anteriores, patrones estructurales compuestos por palabras gramaticales y léxicas.

Por otro lado, Koike (2001) distingue entre las siguientes perspectivas: la lexicográfica (Mel'čuk, 1981; Haensch et al., 1982; Benson et al., 1986); la estadística

---

<sup>41</sup> Se refiere a cada uno de los constituyentes de la colocación. El colocado principal se llama *base* y el colocado que depende de la base se denomina *colocativo*.

(Sinclair, 1966); la lingüística aplicada—traducción automática—(Aguilar-Amat, 1993) y la lingüística teórica (Coseriu, 1967; Cruse, 1986; Corpas Pastor, 1996, etc.). A diferencia de las propuestas anteriores, en este estudio se tratarán las diversas contribuciones de diferentes autores al tema de la colocación en inglés y en español siguiendo un orden cronológico, preferentemente.

## **2.1. La noción de colocación en la lingüística inglesa**

A continuación se presentan las aportaciones más significativas de diversos autores acerca del término colocación dentro la lingüística inglesa, quedando divididas en dos bloques principales. Primero, en un cuadro resumen aparecen los trabajos más tempranos, desde los orígenes hasta finales de los setenta, para luego pasar a un tratamiento más detallado con obras que datan de los años ochenta y noventa.



**Cuadro resumen de los orígenes del término *colocación* en la lingüística inglesa**

Autor	Año	Aportaciones	Críticas
Firth	1957	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Introduce los términos <i>collocation</i>, <i> collocability</i>, <i> to collocare</i> y <i> collocational</i>.</li> <li>•Afirma que existe un nivel colocacional junto al nivel ortográfico, el fonológico y el gramatical.</li> <li>•Otorga importancia al contexto: el significado de una palabra depende de su colocabilidad con otras y viceversa.</li> <li>•Clasifica las colocaciones en generales e idiosincrásicas, aunque no las desarrolla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No desarrolla una teoría de la colocación ni define el término de forma explícita (Corpas Pastor, 1996).</li> </ul>
Halliday	1961, 1966	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Considera la colocación una coaparición frecuente y lineal de dos lexemas.</li> <li>•Defiende la existencia de patrones colocacionales: <i>strong</i>, <i> strength</i> y <i> strongly</i> participan del mismo patrón colocacional y se consideran distintas formas de la misma unidad léxica.</li> </ul>	
Lyons	1966, 1977	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Descarta la necesidad de un nivel colocacional.</li> <li>•Estudia la colocación dentro de un análisis sincrónico y diacrónico.</li> <li>•Es autor de la teoría de los campos léxicos que consiste en afirmar que: a) existen relaciones sintagmáticas entre los lexemas, b) la lengua es un conjunto cerrado de lexemas y c) cada lexema pertenece a un campo léxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gitsaki (1996) afirma que la lengua es un sistema abierto y los lexemas pertenecen a más de un campo léxico.</li> </ul>
Sinclair	1966	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Análiza las colocaciones a través de un método estadístico teniendo en cuenta: a) la frecuencia de las partes de la colocación, b) la distancia entre las distintas partes y c) el número de veces que las partes aparecen juntas.</li> <li>•Introduce términos como núcleo (<i>node</i>) (el lexema cuyas colocaciones son objeto de estudio), distancia colocacional (<i>span</i>) (número de unidades léxicas que se encuentran a cada lado del núcleo), colocados (<i> collocates</i>) para identificar las unidades léxicas que comprenden la distancia con respecto al núcleo.</li> <li>•Describe la gramática y el léxico como dos formas de ver la lengua que se compenetran, es decir, el léxico se ocupa de las unidades léxicas individuales y las tendencias colocacionales que la gramática no puede justificar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No tiene en cuenta criterios semánticos ni sintácticos (Corpas Pastor, 1996; Castillo Carballo, 1998).</li> <li>•La coaparición frecuente de dos lexemas no implica la presencia obligatoria de una colocación (Alonso Ramos, 1993, 1994-1995; Castillo Carballo, 1998).</li> </ul>
P. Matthews	1965	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estudia las relaciones sintagmáticas dentro de una cadena de unidades léxicas (<i>Kernel colligation=N+V+Past+Indefinite+N</i>) como alternativa al análisis de pares de palabras dentro del modelo sintáctico de Chomsky.</li> </ul>	
Mitchell	1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Afirma que la colocación no consiste en la coaparición de palabras, sino de lexemas o raíces (<i>roots</i>) de éstas. <i>Heavy drinker</i>, <i> to drink heavily</i> y <i> heavy drinking</i> quedan representadas de este modo: <math>\sqrt{heav-}</math>, <math>\sqrt{drink-}</math>. El símbolo <math>\sqrt{\quad}</math> representa gráficamente el significado léxico de una unidad léxica.</li> <li>•Considera que la gramática, el léxico y el significado forman un todo, existiendo una relación de interdependencia entre los dos primeros, para así poder explicar que no todas las combinaciones de raíces dan lugar a colocaciones aceptables (por ejemplo, <i>faint praise</i>, <i>*he praised her faintly</i>).</li> </ul>	
Greenbaum	1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se hace eco de la importancia del componente gramatical en la coaparición de ciertos vocablos (por ejemplo, <i>much</i> se coloca con <i>prefer</i> cuando antecede al verbo y nunca en posición postverbal).</li> <li>•Aplica una perspectiva psicolingüística al concepto de distancia colocacional, afirmando que lo importante es que los dos colocados sean recordados como un todo unitario y no necesariamente coaparecer en la misma oración.</li> </ul>	
Jones y Sinclair	1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Analizan un corpus de 147.000 palabras y concluyen que: a) la importancia de una colocación está supeditada a la frecuencia de los elementos que la componen, al número de veces que aparecen juntos y a la longitud del texto; b) la asociación entre unidades léxicas depende de la gramática y c) la colocación aparece como un principio organizador que influye en la construcción e interpretación de los enunciados.</li> <li>•Determinan que la distancia colocacional es de cuatro palabras a ambos lados del núcleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No todas las colocaciones se encuentran dentro de una distancia máxima de cuatro palabras (Koike, 2001).</li> </ul>
Halliday y Hasan	1976	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definen la colocación como una forma de cohesión léxica: "the cohesive effect of pairs of words which depends not so much on any systematic semantic relationship as on their tendency to share the same lexical environment, to occur in COLLOCATION with one another" (Halliday y Hasan, 1976: 286).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gitsaki (1996) critica el hecho de que esa combinación sólo sería factible en el caso de combinaciones colocacionales predecibles desde un punto de vista léxico, excluyendo aquellas coapariciones idiosincrásicas y no predecibles.</li> </ul>

A principios de los años ochenta, en las investigaciones de Aisenstadt (1979, 1981) con un enfoque estructural, el concepto de restricción colocacional adquiere un papel primordial. Aisenstadt (1981) define el concepto de colocación restringida (*restricted collocation*) como la combinación de dos o más palabras usadas en un sentido no idiomático que conforman un patrón colocacional (V+(art)+(A)+N) y cuya capacidad de combinarse con otras palabras (conmutabilidad) está restringida por la gramática y la semántica además de por el uso. Entre las colocaciones restringidas, Aisenstadt (1981) distingue dos subtipos, es decir, aquellas en las que ambos componentes tienen conmutabilidad restringida, por ejemplo, *shrug one's shoulders, shrug smth away, shrug smth off; shrug one's shoulders, square one's shoulders, hunch one's shoulders*, en las que el verbo *shrug* (*shrug one's shoulders*) conserva el significado principal de movimiento físico de los hombros, siendo en este caso el sustantivo *shoulders* la única posibilidad de combinación, mientras que el sustantivo *shoulders* denota algo que no puede llevar a cabo demasiadas acciones diferentes, de ahí que no se coloque con demasiados verbos diferentes y aquellas en las que sólo uno de los constituyentes presenta conmutabilidad restringida, por ejemplo, *auburn hair, hazel eyes*, en las que la conmutabilidad de *auburn* y *hazel* está restringida a *hair* y *eyes*, respectivamente, por el contrario, los sustantivos *hair* y *eyes* se combinan libremente con un gran número de adjetivos.

Una de las aportaciones más importantes al estudio de la colocación durante la década de los ochenta dentro de un enfoque semántico viene representada por el trabajo del lingüista ruso Mel'čuk et al. (1984) denominado *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosemantiques* (de aquí en adelante *DEC*)<sup>42</sup>. El *DEC* se basa en la teoría lingüística Sentido-Texto (*Meaning-Text Theory*) propuesta por Mel'čuk y Zholkovsky (1970). La teoría Sentido-Texto se sustenta en la idea de que cualquier acto de comunicación lingüística tiene un contenido (sentido) que se transmite a través de señales lingüísticas, una señal (acústica o gráfica) (texto) que

---

<sup>42</sup> Los trabajos preliminares al DEC datan de finales de los años sesenta cuando se creó el Círculo Semántico de Moscú formado por los lingüistas Yu D. Apresyan, A. K. Zholkovsky e I. A. Mel'čuk. En la siguiente década una veintena de investigadores aunaron sus esfuerzos para elaborar un DEC del ruso. Más tarde y debido a la falta de acogida en la antigua URSS al modelo lingüístico utilizado en el DEC, Mel'čuk tiene que abandonar su país e instalarse en Montreal. En la Universidad de Montreal elaboró un DEC del francés (1984) junto con un equipo de lexicógrafos.

se usa para transmitir el contenido y las correspondencias entre el sentido y el texto que conforman un lenguaje (Mel'čuk, 1989: 67-68). Otras características del DEC son las siguientes: (Mel'čuk, 1989: 85-88; Alonso Ramos, 1994-1995: 22): está orientado a la codificación del texto antes que a la descodificación; debido a la formalidad del diccionario, concebido como un léxico teórico, no es un diccionario diseñado con fines pedagógicos o comerciales y la unidad de descripción lexicográfica es una unidad léxica denominada lexema o frasema<sup>43</sup>.

Cada entrada del DEC contiene la descripción de una unidad léxica o palabra llave (*head lexeme* o *head word*, Mel'čuk, 1989: 86). La unidad léxica puede estar formada por un lexema (palabra) o un frasema (locución). La información contenida en cada unidad léxica está distribuida en tres secciones, a saber, la semántica o definición del lexema (*semantic zone*), la sintáctica o régimen sintáctico (*syntactic zone*) que representa la descomposición léxica del lexema y contiene los “esquemas de régimen”<sup>44</sup> (*government pattern*, Mel'čuk, 1989: 87) especificando la realización de los actantes<sup>45</sup> sintácticos del lexema o entrada léxica y la léxico-combinatoria (*lexical cooccurrence zone*). La sección léxico-combinatoria contiene la coaparición léxica restringida del lexema. Se entiende por coaparición léxica restringida cuando para expresar un sentido ‘C’ la elección del lexema A conlleva la elección de otro lexema B, determinado este último léxicamente por el lexema A (Alonso Ramos, 1994-1995: 22). Lo ejemplifica así: para transmitir el sentido ‘intenso’ a través del lexema *odio*, el lexema *odio* determina la elección del lexema *mortal*. La elección de *mortal* no sería válida si en vez de tener el lexema *odio*, se tuviera el lexema *ira* (*\*ira mortal*). Por tanto, los lexemas A (*odio*) y B (*mortal*) forman una colocación.

En el marco teórico de la teoría Sentido-Texto, el criterio de la frecuencia carece de validez para determinar si una combinación es una colocación. Así, el hecho de que una palabra como *mortal* coaparezca frecuentemente acompañando

---

<sup>43</sup> Se entiende por frasema una combinación de dos o más palabras con significado unitario, o sea, el significado no se deduce de la suma del significado de cada una de las partes que la constituyen.

<sup>44</sup> Traducción de Alonso Ramos (1989: 425).

<sup>45</sup> Designa al que realiza la acción indicada por el verbo (si es intransitivo) o el grupo verbal formado por el verbo y su objeto (si es transitivo) [...] L. Tesnière llama *actantes* a las unidades que designan seres o cosas que de un modo u otro, incluso en cuanto meros figurantes, participan en el proceso expresado por el verbo. Así, en la oración *Pedro da un bombón a su hijo, bombón e hijo*, que no representan a los que realizan la acción, son de todas formas actantes. Los actantes son siempre sustantivos o equivalentes de sustantivos. De este modo los verbos se caracterizan por el número de actantes que pueden poseer. (Hay verbos sin actantes como *llover*, verbos con un solo actante como *golpear*, verbos con tres actantes como *dar*) (Dubois et al., 1979: 10).

a *odio*, no es la causa de que ambas palabras constituyan una colocación, sino la consecuencia. Para describir la coaparición léxica restringida de un lexema los autores del DEC recurren al concepto de función léxica, es decir, a las asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas que la entrada léxica establece con otros lexemas (cf. Mel'čuk y Zholkovsky, 1988: 42). En otros términos, es una correspondencia entre una palabra determinada y un conjunto de palabras que expresan un sentido determinado por la función léxica. Así, si al lexema *memoria* se le aplica el sentido de “intensidad, el grado más alto”, la expresión lingüística se obtiene mediante la función léxica *Magn* situada bajo la entrada *memoria*:

“Magn: buena, excepcional, fabulosa, fantástica, felicísima, portentosa, prodigiosa, privilegiada, de elefante//memoriación”.

Por otro lado, la función léxica *Magn* bajo la entrada léxica *odio* correspondería a “feroz, mortal, fuerte, profundo” (Alonso Ramos, 1989: 436).

La expresión lingüística de una función léxica<sup>46</sup> está supeditada a la entrada léxica a la que la función se aplica; la entrada léxica (o palabra llave) es denominada argumento de la función léxica y la expresión lingüística, el valor. De acuerdo con Alonso Ramos (1989), la sección léxico-combinatoria probablemente sea la más novedosa y original aportada por el DEC, a diferencia de los diccionarios tradicionales que enumeran al azar (en algún que otro caso, en orden alfabético) las asociaciones entre palabras del tipo “PRESTAR atención”, “COMETER una falta”, etc. Sin embargo, el DEC lleva a cabo una descripción sistemática de la coaparición léxica, tarea calificada como “difícil empresa” por la autora.

No obstante, a Mel'čuk se le ha criticado por ser excesivamente teórico y formalista (Piotrowski, 1990; Liang, 1991-1992). Benson et al. (1986) critican el hecho de que las funciones léxicas en el DEC pueden dar lugar a combinaciones libres. Por esta razón, se ponen en tela de juicio las funciones *Caus*, *Magn*, *Funci*. Con respecto a la primera, afirman que la función *Caus* no sólo produce el verbo *to cause* sino que también se puede combinar libremente con un gran número de sustantivos. No obstante, *to cause* no siempre se combina libremente con un sustantivo, de ahí que *\*to cause joy* no sea aceptable (Alonso Ramos, 1994-1995:

---

<sup>46</sup> El esquema general de una función léxica es  $f(x)=y$  en la que  $f$  es la función léxica,  $x$  es su argumento (un lexema o bien una locución) e  $y$  es el valor de la función léxica para este argumento (Mel'čuk et al. 1984: 6)

22). La segunda función, la función *Magn* es criticada por Benson et al. (1986) por ser demasiado productiva, es decir, aporta un conjunto de valores muy numerosos. Como ejemplo aducen a los adjetivos que acompañan al sentido ‘intensidad’ aplicado al sustantivo *crime*. Por otro lado, Alonso Ramos (1994-1995) opina que un diccionario debe ser exhaustivo, incluyendo todos los valores que correspondan a una función. Por último, según Benson et al. (1986), una aplicación indiscriminada de la función *Funci* daría lugar a combinaciones predecibles del tipo *bakers bake*, *boxers box*. Sin embargo, y siguiendo a Alonso Ramos (1994-1995), parece ser que estos autores se hayan ante una interpretación errónea de la función sintagmática (*Funci*), puesto que este tipo de combinaciones sólo serían descritas por una función paradigmática. A pesar de estos comentarios negativos, la influencia del DEC en la teoría colocacional y la lexicografía es innegable (Corpas Pastor, 1996).

En una serie de intentos por describir las colocaciones a partir de estudios llevados a cabo con corpórea lingüísticos se creó un conjunto de criterios para analizar las combinaciones de palabras y determinar si son colocaciones o no. En este contexto, Kjellmer (1984) propone estudiar las colocaciones dentro de un marco gramatical; de ahí que las defina como secuencias de palabras determinadas léxicamente, de frecuente aparición y restringidas por la gramática. El autor considera que el criterio de frecuencia para identificar colocaciones dentro de un corpus lingüístico no es suficiente sin el criterio gramatical. De acuerdo con la definición dada por Kjellmer (1984) sólo se consideran colocaciones aquellas secuencias frecuentes de palabras que son gramaticales.

Cruse (1986) define la colocación como “sequences of lexical items which habitually co-occur, but which are nonetheless fully transparent in the sense that each lexical constituent is also a semantic constituent” (Cruse, 1986: 40). Sirvan de ejemplo las colocaciones *fine weather*, *torrential rain*, *light drizzle* y *high winds*. Cruse (1986) especifica que existen diferentes grados de cohesión semántica entre los constituyentes que conforman la colocación. Así, la cohesión de una colocación es más marcada si el significado de uno o más de los constituyentes está muy restringido por el contexto y es diferente al que adquiere en contextos más neutros, por ejemplo, el adjetivo *heavy* en *heavy smoker* requiere la noción de *consumption* (“consumo”) en el contexto más inmediato en contraposición al significado de “pesado”. Un tipo de colocación, las llamadas

colocaciones ligadas (*bound collocations*), se caracterizan por no permitir que sus constituyentes sean separados, propiedad que las acerca a las locuciones. Tal es el caso de *foot the bill* que no permite el uso anafórico del pronombre que reemplaza a *bill* (por ejemplo, Son: *I've just got the bill for the car repairs*; Father: *? I hope you don't expect me to foot it*). Cruse (1986) dentro de un enfoque semántico en el estudio de las colocaciones examina las relaciones sintagmáticas entre las unidades léxicas. Este autor describe las restricciones colocacionales como un tipo de restricción arbitraria que gobierna la coaparición de los constituyentes de una colocación. El significado de la proposición *kick the bucket* es “morir”, sin embargo, sólo es aplicable a los seres humanos. Esta restricción es arbitraria desde un punto de vista semántico. Cruse (1986: 281) distingue tres tipos de restricciones colocacionales: sistemática, semisistemática e idiosincrásica, dependiendo del grado en el que las características semánticas de las unidades léxicas que conforman la colocación se pueden especificar. *Grill* y *toast* presentan restricciones colocacionales sistemáticas. Ambos verbos denotan el mismo proceso o la misma acción desde el punto de vista del agente, aunque requieren diferentes pacientes: el verbo *grill* se utiliza con alimentos que están crudos, mientras que *toast* se emplea con alimentos que ya están cocinados. Las restricciones colocacionales de *customer* son semisistemáticas pues el sustantivo presupone la adquisición de algo material a cambio de dinero, mientras que en el caso del sustantivo *client*, éste recibe un servicio técnico o profesional menos tangible. Por tanto, los carniceros, panaderos y zapateros tienen *customers*, mientras que los arquitectos y las agencias de publicidad prestan sus servicios a *clients*. Sin embargo, los usuarios de bancos se llaman *customers* y no *clients*, de ahí que las restricciones colocacionales de este sustantivo, *customer*, sean semisistemáticas. En las unidades léxicas que presentan restricciones colocacionales idiosincrásicas los posibles colocados sólo se pueden identificar a través de una lista en la que queden enumerados los colocados que la unidad léxica acepta. Por ejemplo, se admite *flawless performance*, pero no *\*unblemished performance*, es decir, las restricciones colocacionales de *performance* no dan lugar a presuposiciones como en el caso de *grill* y *toast* debido a que son idiosincrásicas. Cruse (1986) también cuestiona el hecho de que las restricciones idiosincrásicas deban formar parte de la semántica por la dificultad que presentan

al estudio de las relaciones sintagmáticas. De ahí que el autor se decante por el análisis de las relaciones paradigmáticas en detrimento del análisis sintagmático.

Benson et al. (1986) estudian el fenómeno de la colocación siguiendo un enfoque lexicográfico. Elaboran un diccionario de colocaciones en inglés, llamado *The BBI*<sup>47</sup> *Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. Distinguen entre colocaciones gramaticales y colocaciones léxicas. En total distinguen ocho tipos diferentes de colocaciones gramaticales y siete de colocaciones léxicas. La clasificación de las colocaciones léxicas que aparece en este diccionario conforma la primera taxonomía de este tipo de colocaciones a través de patrones estructurales (Koike, 2001). Sin embargo, los autores no explicitan qué criterios han usado para determinar si una colocación es lo suficientemente frecuente para ser incluida en el diccionario (Gitsaki, 1996: 25).

Nattinger y DeCarrico (1992), dentro de un enfoque estructural, distinguen entre sintagmas léxicos (*lexical phrases*), colocaciones y cadenas sintácticas (*lexical strings*). Las cadenas sintácticas consisten en cadenas de símbolos que representan categorías ('NP+Aux+VP', es decir, sintagma nominal, verbo auxiliar y sintagma verbal), generadas por la sintaxis y que son la base de las estructuras gramaticales de la lengua. Las colocaciones son cadenas (*strings*) de unidades léxicas que no coaparecen de forma casual ("mutual expectancy greater than chance", Nattinger y DeCarrico, 1992: 36) (*rancid butter, curry favour*, Nattinger y DeCarrico, 1992: 36) y que carecen de función pragmática (es decir, los diferentes usos de la lengua, por ejemplo, disculparse, expresar opinión, dar instrucciones, sugerir, etc.). Por último, los sintagmas léxicos del tipo *how do you do?* ("con mucho gusto") y *for example* ("por ejemplo") (Nattinger y DeCarrico, 1992: 36), Nattinger y DeCarrico (1992) los definen como colocaciones a las que se les ha asignado una función pragmática. Estas últimas consisten en dos tipos, esto es, las combinaciones de unidades léxicas no productivas que no permiten sustituciones ni a nivel paradigmático ni sintagmático (*what on earth, at any rate, by and large, as it were*, Nattinger y DeCarrico, 1992: 36) y las combinaciones productivas con una función pragmática, compuestas por símbolos (categorías) y unidades léxicas del tipo '*a+N[+time]+ago*', '*Modal+you+VP*' (*a year ago, would you pass the salt*, Nattinger y DeCarrico, 1992: 37).

---

<sup>47</sup> BBI corresponde a la primera letra del apellido de cada uno de los tres autores, es decir, Morton Benson, Evelyn Benson y Robert Ilson

## 2.2. La noción de colocación en la lingüística hispánica

El fenómeno de la colocación en la lingüística hispánica apenas ha recibido atención excepto desde la década de los noventa. Los primeros estudios datan de finales de los setenta. La noción de colocación aparece ya esbozada en la teoría semántica de Coseriu (1967, 1978, 1986 [1977]). Coseriu (1967) hace referencia a ciertas “implicaciones sintagmáticas entre palabras” llamadas *solidaridades léxicas* (Bosque, 1982: 137). Este autor (1967) divide las solidaridades léxicas en dos tipos: las unilaterales (*morder-dientes*, *lamer-lengua*) y las multilaterales (*ladrar-perro*, *croar-rana*<sup>48</sup>). En las solidaridades unilaterales el contenido del lexema determinante (aquel cuyos rasgos distintivos forman parte del/los otro(s) lexema(s) que constituye(n) la solidaridad) está contenido en el lexema determinado (aquel en el que se encuentran los rasgos distintivos del lexema determinado), sin embargo el lexema determinante no se opone a otros lexemas por ese rasgo distintivo. Así, el verbo *beissen* (“morder”) contiene como rasgo distintivo el lexema *zahn* (“diente”, “con los dientes”). El contenido de *beissen* no se podría expresar sin el rasgo de “con los dientes”, es decir, existe una relación interna, puesto que el rasgo del lexema determinante contenido en el lexema determinado, no posee un valor opositivo en el nivel paradigmático. Por otro lado, en las solidaridades multilaterales, el lexema determinante se añade al contenido del lexema determinado. Tiene lugar una determinación externa junto con una posible oposición paradigmática. En la relación *Hund-bellen* (“perro”-“ladrar”) *bellen* ya posee el rasgo distintivo “para perros, dicho de los perros”. Este rasgo distintivo se puede sustituir por otros como “para caballos, dicho de los caballos”, “para palomas, dicho de las palomas”, por consiguiente, *ladrar* se reemplazaría por *wiehern* “relinchar” y *gurren* “arrullar”, respectivamente. Las solidaridades unilaterales establecen relaciones sintagmáticas, mientras que los constituyentes de las solidaridades multilaterales constituyen paradigmas (perro-ladRAR/caballo-relinchar/paloma-arrullar), ya que la sustitución de uno de los lexemas conlleva la sustitución del otro.

---

<sup>48</sup> Salvador (1989-1990) cree que la distinción entre solidaridades unilaterales y multilaterales no se basa en argumentos lingüísticos sino extralingüísticos. Propone utilizar la expresión “solidaridades referenciales” para referirse a aquellas solidaridades que presentan relaciones basadas en la realidad y no en la lengua.



De acuerdo con Corpas Pastor (1996: 65) el concepto de colocación correspondería al de solidaridad léxica multilateral, no obstante, y siguiendo a esta autora, dicho concepto se extiende más allá de la noción de solidaridad, ya que ciertas colocaciones (por ejemplo *radicalmente opuesto*) no se explican argumentando que la presencia de uno de los constituyentes implica la del otro y viceversa.

Seco (1978: 218) utiliza por primera vez en español el término *colocación* después de haber sido tomado de Firth (1957)<sup>49</sup> para referirse a lo que más tarde denomina contornos<sup>50</sup>. Con posterioridad, el término aparece en los diccionarios de lingüística traducidos al español (Diccionario de Lingüística, Mounin, 1979; Diccionario de Lingüística, Dubois et al., 1979; Diccionario de Lingüística, Lewandowski, 1982; Lingüística Moderna. Terminología y Bibliografía, Welte, 1985). En estos diccionarios el término colocación se refiere a la coaparición sistemática de unidades léxicas o bien a un método para deducir el significado. En la década de los ochenta el término ya no sólo aparece en los diccionarios especializados sino que empieza a ser utilizado por lexicógrafos. Haensch et al. (1982) traducen el término alemán *kollokation* por ‘colocación’ y discuten las dificultades que el concepto plantea desde un punto de vista lexicográfico, además de ofrecer posibles soluciones. Haensch et al. (1982) abogan por una mayor inclusión de unidades léxicas pluriverbales (colocaciones y combinaciones fijas, según la terminología empleada por estos autores) cuyas unidades léxicas individuales no son libremente intercambiables en los diccionarios, sobre todo, cuando a la combinación de la palabra clave o base con otras unidades léxicas le corresponde un significado que no se puede deducir de los significados de los constituyentes de la combinación en sí. Haensch et al. (1982: 251), dentro de una

---

<sup>49</sup> Seco (1978) asegura inspirarse en la teoría colocacional de Firth. Castillo Carballo (1998) afirma que la influencia firthiana de Seco no se percibe claramente. Sirva de ejemplo la definición que el autor da del adjetivo *mistagógico*: “el redactor sabe que esta voz *significa* ‘que pretende revelar alguna doctrina oculta o maravillosa’ pero al mismo tiempo sabe que esta voz *se dice solamente* de un discurso o escrito” (Seco, 1987: 25). Castillo Carballo (1998) señala que la restricción a la que hace referencia Seco con respecto al adjetivo *mistagógico* puede estar relacionada con las combinaciones frecuentes de unidades léxicas descritas por Firth. Sin embargo, esta interpretación no tiene lugar, de acuerdo con Castillo Carballo (1998), una vez que Seco aclara que “lo primero sería una verdadera definición; lo segundo sería tan sólo una explicación sobre el uso de la voz” (Seco, 1987: 25).

<sup>50</sup> El término ‘colocación’ en español no se ha aceptado por unanimidad. De ahí que algunos autores opten por denominarlo *solidaridades léxicas* (García-Page, 1990), *preferencias usuales* (Mendivil Giró, 1991: 717) o *combinación preferente* en Aguilar-Amat (1993).

perspectiva lexicográfica (Koike, 2001), definen la colocación como “la tendencia sintáctico-semántica de las palabras aisladas de una lengua a adoptar tan sólo un número limitado de combinaciones con otras palabras entre una gran cantidad de posibles combinaciones”. Más tarde, Haensch (1985) cambia la definición para centrarse en la frecuencia y el aspecto semántico de la colocación: “las posibles combinaciones de palabras que, sin ser totalmente lexicalizadas (en tal caso su uso es más o menos obligatorio), son muy usuales, por así decirlo, ‘habitualizadas’” (Haensch, 1985: 238) (por ejemplo *un clamoroso éxito, una mayoría aplastante, rojo como una amapola, aburrirse como una ostra*).

En la primera mitad de la década de los noventa, no sólo se incrementó el número de investigaciones sobre este tema, sino que se desarrollaron diversas corrientes, entre ellas: la corriente estadística (cf. Aguilar-Amat, 1993), la corriente funcional propuesta por Mel’čuk (cf. Alonso Ramos y Tutín, 1992; Alonso Ramos, 1993; Alonso Ramos et al., 1995), la corriente semántica desarrollada por Hausmann, la lexicográfica pedagógica y los estudios contrastivos (cf. Corpas Pastor, 1989, 1992a, 1992b, 1995[1994]).

En el campo de la lingüística hispánica García-Page (1990), influenciado por Coseriu (1967), utiliza el término *solidaridad léxica* para referirse a combinaciones colocacionales del tipo *guiñar un ojo* o *repicar las campanas*. Caracteriza la solidaridad léxica como un fenómeno lingüístico basado en una relación de implicación, en tanto que el verbo *guiñar* sólo puede seleccionar como objeto al sustantivo *ojo* (\**guiñar una mano*). A diferencia de las expresiones fijas (*tomar el pelo*), la implicación de las solidaridades léxicas sólo se produce en un único sentido, es decir, la presencia de *guiñar* requiere la presencia obligatoria del sustantivo *ojo*, mientras que *ojo* se puede combinar con otros verbos. En el caso de la expresión fija *tomar el pelo*, la presencia de *tomar* implica la de *pelo* y viceversa, si se quiere conservar el sentido idiomático de la expresión, es decir, “engañar” (García-Page, 1990: 217).

Mendívil Giró (1991) emplea el término *preferencias usuales* para referirse a la colocación (Koike, 2001): “en las ‘preferencias usuales’ normalmente unos términos tienden a vincularse a otros, sin que exista la copresencia obligada en el sintagma (como en las locuciones) o que un elemento suponga semánticamente al otro” (Mendívil Giró, 1991: 717) (*apagar la sed*,

*declarar la guerra, descargar la conciencia, refrescar la memoria, librar batalla*)<sup>51</sup>.

Írsula Peña (1992: 160) determinó que las colocaciones son “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas”. Es decir, Írsula Peña (1994, citado en Koike, 2001) considera que las colocaciones más que expresiones libres son estereotipos que han adquirido estabilidad debido a su frecuencia de uso, regularidad y vinculación con cierto fenómeno o evento. El trabajo del lingüista cubano fue el primero en investigar las colocaciones de tipo sustantivo+verbo (Koike, 2001).

Por otro lado, el trabajo de Aguilar-Amat (1993: 80-81), está considerado como la primera monografía acerca de la colocación en español dentro del campo de la traducción automática (Koike, 2001). Las colocaciones se identifican como las “restricciones prefijadas de antemano por la tradición lingüística” y que se diferencian de las combinaciones fijas por establecer “una relación conceptual además de una relación sintagmática”. Para esta autora, la colocación, llamada *combinación preferente*, es una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas.

Igualmente, la tesis doctoral de Alonso Ramos (1993) supuso un paso importante en la lingüística hispánica debido al inventario de colocaciones españolas que contiene. A pesar de que el tema central de su trabajo lo constituye la aplicación al español del concepto de función léxica dentro de la teoría Sentido-Texto<sup>52</sup> (Mel’čuk y Zholkovsky, 1970), la autora consagra parte de éste a las colocaciones proporcionando una considerable relación de colocaciones españolas. Puntualiza que la colocación es parcialmente composicional, es decir, que carece de total transparencia semántica: la base de una colocación mantiene su sentido, mientras que el colocativo adopta un sentido especial al combinarse con la base (Alonso Ramos, 1994-1995). Define la colocación como una combinación de dos lexemas A y B, en la que el significante es la suma del

---

<sup>51</sup> Mendívil Giró (1991: 730) lleva a cabo diferentes agrupaciones: sintagmas verbales libres (*comer patatas*), preferencias usuales (*librar la batalla*), especializaciones dependientes (*hacer la cama*), locuciones ambiguas (*estirar la pata*), locuciones no ambiguas (*tomar el pelo a alguien*) y verbalizaciones sintagmáticas (*hacer mención de ~*). Koike (2001) considera las preferencias usuales y las verbalizaciones sintagmáticas colocaciones.

<sup>52</sup> Las coapariciones léxicas que describe la teoría Sentido-Texto coinciden de forma parcial con el fenómeno de las colocaciones, ya que a veces se incluyen combinaciones no colocacionales (Koike, 2001: 23).

significante de cada uno de los constituyentes y el significado contiene el significado del lexema A y un significado de 'C que proviene de:

- 'C' 'B' en el que

'C' está vacío: el lexema B actúa como auxiliar para sostener una configuración sintáctica (*dar un paseo*);

'C' no está vacío, pero el lexema B expresa 'C' sólo cuando aparece en combinación con 'A' o con otros lexemas similares (*odio mortal, interés vivo*)

- 'C'='B' y

El lexema B es seleccionado en combinación con A y no puede ser reemplazado por otro sinónimo posible (*café fuerte*< \**potente*>);

'C' incluye el sentido 'A' (*pelo rubio, vino seco, nariz aguileña*) (Alonso Ramos, 1994-95: 22-23).

Al contrario que otros autores (cf. Calderón Campos, 1994; Ruiz Gurillo, 1997, etc.), la autora arriba mencionada señala que la frecuencia no tiene ninguna validez para determinar si una combinación es una colocación. Igualmente, afirma que la aparición conjunta y muy frecuente de dos elementos es una consecuencia y no la causa de que los dos constituyentes formen una colocación.

Para Calderón Campos (1994) las colocaciones son combinaciones cuya restricción es idiosincrásica o bien son grupos de palabras que coaparecen con cierta frecuencia. Atribuye transparencia semántica a las colocaciones<sup>53</sup>, destacando la facilidad con la que un aprendiz de una L2 puede comprender el significado de una colocación.

En la segunda mitad de la década de los noventa, Corpas Pastor (1996) llevó a cabo el estudio más minucioso en el campo de la fraseología española. Define la colocación como "unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen por sí mismas actos de habla ni enunciados; y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de

---

<sup>53</sup> En este sentido coincide con Cumming (1986) y Cruse (1986), pues estos autores consideran que cada constituyente léxico es un constituyente semántico.

combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurado” (Corpas Pastor, 1996: 66).

Ruiz Gurillo (1997: 87-89) caracteriza las colocaciones como combinaciones frecuentes y estables con significado composicional y que carecen de irregularidades léxicas y gramaticales.

Castillo Carballo (1998) se limita a revisar las definiciones acerca del término “colocación” propuestas por diferentes autores en la lingüística actual. Algunos autores delimitan el concepto de colocación por medio de criterios de frecuencia y probabilidad (Firth, 1957; Halliday, 1966a; Sinclair, 1966, 1987a, 1991), otros consideran la restricción colocacional (Cowie, 1981), las relaciones gramaticales entre los constituyentes de las colocaciones (Kjellmer, 1982, 1990; Hausmann, 1989), el significado composicional de la colocación (Cruse, 1986; Cumming, 1986), etc. Castillo Carballo (1998: 54) concluye que todo estudio sobre colocaciones no debería partir del establecimiento de tipos fijos, sino que se debe ser consciente de una posible gran variedad de coaparición de categorías léxicas y que pueden dar como resultado unidades pluriverbales catalogadas y etiquetadas como colocaciones.

Wotjak (1998) se centra en las colocaciones del tipo verbo+sustantivo, llamadas por el autor verbo-nominales funcionales, destacando el carácter fijo de éstas: “no son ya combinaciones del discurso único, situativo e individual; se destacan por un determinado grado de socialización, usualización y lexicalización y, en grado menor o mayor, se asemejan ya a las unidades fraseológicas (UF), fijadas por el uso y socializadas, y por ende, reproducibles como elementos prefabricados del habla/discurso. Las colocaciones, sin constituir propiamente lexicalizaciones análogas a las UF, se destacan como rutinas/indicaciones combinatorias preferenciales, que están en vías de lexicalizarse y gozan de cierto grado de predictibilidad” (Wotjak, 1998: 258, citado en Koike, 2001: 23-24). De esta definición se deduce que para Wotjak (1998), al igual que para otros autores (cf. Bosque, 2001), la colocación no pertenece a la fraseología.

Tercedor Sánchez (1999) estudia la fraseología española en el lenguaje biomédico desde la perspectiva de la traducción (Koike, 2001: 23). Indica que la característica principal para distinguir las colocaciones de otras combinaciones de

palabras es la aparición de la base o palabra clave, la cual no sólo mantiene el significado sino que posee plena autonomía.

Koike (2001: 14) defiende la existencia de combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras llamadas colocaciones y que se sitúan entre las combinaciones libres y las fijas. Distingue entre colocaciones léxicas y funcionales. Las colocaciones funcionales forman uno de los grupos más numerosos de colocaciones del tipo sustantivo+verbo. Están formadas por un verbo funcional y un sustantivo o un sintagma preposicional. El verbo está deslexicalizado o gramaticalizado, es decir, no conserva el significado léxico pleno, habilitando como núcleo léxico al sustantivo de forma que el conjunto funcione como verbo complejo. Por otro lado, las colocaciones léxicas están formadas por verbos léxicos que conservan cierta carga léxica.

Bosque (2001) afirma que las colocaciones no pertenecen a la fraseología sino al nivel léxico-sintáctico. Así, las características de frecuencia y restricción combinatoria no son pruebas suficientes para determinar si una combinación de unidades léxicas forma una colocación o no. Con respecto a esta última propiedad, la restricción combinatoria, señala que las combinaciones de palabras están afectadas por restricciones, ya que estas relaciones tienen lugar entre el léxico y la gramática. Por tanto, Bosque (2001) opina que las colocaciones son casos específicos de selección léxica, siendo los colocativos los que seleccionan a la base y no la base la que selecciona los colocativos, tal y como se había afirmado hasta el momento.

Al igual que Bosque (2001), Zuluaga (2002: 111) defiende que la colocación no forma parte de la fraseología y la define en oposición a otras combinaciones:

Las llamadas colocaciones no son unidades fraseológicas ni construcciones libres. [...]. Se definen por oposición unas y otras: parecen libres por su regularidad gramatical y su transparencia semántica, pero no lo son debido a la fijación de sus componentes léxicos; parecen unidades fraseológicas en cuanto presentan la fijación arbitraria de sus componentes, pero no lo son gracias a la falta de otros tipos de fijación, a su regularidad gramatical y a su composicionalidad semántica.

Por último, dentro de la lingüística hispánica la definición de Higuera (2004: 71) es heredera en gran parte de las características que Corpas Pastor (1996) y Koike (2001) incorporaron al término:

“un tipo de unidad léxica<sup>54</sup> (Lewis, 1993; Higuera, 1997), una unidad psicológica para los hablantes de una lengua (Benson et al., 1986), formada por dos lexemas (Mitchell, 1971) que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica<sup>55</sup> entre sus componentes (Koike, 2001). Son parcialmente composicionales porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento (Corpas Pastor, 1996; Castillo Carballo, 1998; Koike, 2001). Ilustran preferencias de combinación y restricciones impuestas por el uso, a nivel de la norma (Corpas Pastor, 1996: 76; Zuluaga, 2002: 106), en unos casos debido al conocimiento del mundo y en otros por razones idiosincrásicas de cada lengua.

### 2.3. El concepto de colocación en la metodología de la enseñanza de una L2

Las definiciones sobre el concepto de colocación aportadas por investigadores de la lingüística aplicada en el ámbito anglosajón desde los años ochenta hasta la actualidad son poco profundas pues apenas ahondan en las características de éste y más bien se limitan a identificarlo como coapariciones frecuentes de dos palabras (Higuera, 2004: 65).

Gairns y Redman (1986: 37) definen la colocación del siguiente modo: “when two items co-occur or are used together frequently, they are said to collocate”. Señalan que es difícil agrupar las palabras según sus propiedades colocacionales, de ahí que los docentes y los alumnos las traten según vayan surgiendo o de forma aislada. Sugieren enseñar colocaciones en el repaso del vocabulario como una forma de ampliar el conocimiento léxico de palabras que ya conocen los alumnos.

McCarthy (1990) no incluye la colocación dentro de las ULP y la considera una relación de sentido a nivel paradigmático al igual que la sinonimia, la antonimia y la hiponimia. Afirma que las colocaciones constituyen un principio organizador importante en el léxico de una lengua, de ahí que la colocación sea considerada fundamental en el estudio del vocabulario.

---

<sup>54</sup> El subrayado es de la autora.

<sup>55</sup> En ciertas combinaciones (por ejemplo, *centro comercial*, *intestino delgado*, *fiebre amarilla*, etc.) la tipicidad se ve reducida debido a la amplia colocabilidad que presenta el colocativo (en este caso, el adjetivo).

Nation (1990), al igual que otros autores (cf. Gairns y Redman, 1986; McCarthy, 1990), no considera la colocación un tipo de unidad léxica, sino que la define como una coaparición de palabras. Una de las aportaciones más importantes de Nation (1990) es el amplio concepto que este autor aporta sobre qué significa conocer una palabra. Nation (2001: 27) desglosa el concepto en tres bloques principales, es decir, la forma, el significado y el uso. Es en este último bloque en donde se especifica que conocer una palabra implica saber qué tipo de palabras suele aparecer con ella desde un punto de vista receptivo y productivo.

Lewis (1993, 1997, 2000) con el enfoque léxico otorga una gran importancia a la colocación. Distingue tres tipos de ULP: las polipalabras, las colocaciones y las expresiones institucionalizadas. De las colocaciones destaca la arbitrariedad y la variación en ambos ejes, es decir, el eje sintagmático y el eje paradigmático (Lewis, 1993: 93):

<i>Prices.....</i>	<i>fell</i>
<i>Incomes.....</i>	<i>rose</i>
<i>Unemployment.....</i>	<i>stabilised</i>

A diferencia de las expresiones institucionalizadas que pertenecen al ámbito de la pragmática, las colocaciones están asociadas al contenido y no a las funciones comunicativas de la lengua, es decir, quejarse, explicar, contradecir, etc.

Schmitt (2000: 76) determina que la colocación es una coaparición de palabras, una tendencia o una propiedad presente tanto en las combinaciones libres como en las idiomáticas. Afirma que las expresiones con menos variación son las menos complejas en el aprendizaje de una L2.

Thornbury (2002: 7) define la colocación en términos de una coaparición frecuente de palabras y no la incluye dentro de las ULP. Sitúa la colocación en un continuo de fuerza asociativa que va desde los compuestos, pasando por las locuciones y los verbos con partícula (*phrasal verbs*) hasta las colocaciones.

McCarthy y O'Dell (2005: 6) describen la colocación como una pareja o un grupo de palabras que a menudo se usan juntas. Asimismo, añade que estas combinaciones suenan naturales a los hablantes nativos de una lengua, sin embargo, para los aprendices de una L2 suponen un esfuerzo extra.



## 2.4. El concepto de colocación en este estudio

En este estudio se va a seguir la definición de Higuera (2004: 71) por ser una de las más completas de todas, pues aúna diferentes puntos de vista, a saber, la perspectiva psicológica, la semántica, la frecuencia de uso, la preferencia de combinación y las restricciones combinatorias, etc. Asimismo, el carácter idiosincrásico de la colocación es, según Higuera (2007: 39), el que justifica su estudio en la enseñanza del vocabulario en L2, ya que una palabra en la L1 del estudiante puede presentar combinaciones diferentes con respecto a un equivalente de ese vocablo en la lengua meta. Por ejemplo, la combinación colocalional *weak tea* se traduce por *té flojo* y no por *\*té débil*.

### 3. Caracterización de las colocaciones

#### 3.1. Aspecto formal

El fenómeno de la colocación genera no sólo relaciones léxicas desde una perspectiva paradigmática siendo éstas responsables de las agrupaciones léxicas (*lexical sets*)<sup>56</sup>, sino también combinaciones de palabras que constituyen patrones desde el punto de vista sintagmático (Greenbaum, 1974: 79).

##### 3.1.1. Relaciones paradigmáticas

Las relaciones paradigmáticas de las colocaciones léxicas apenas se han estudiado de forma exhaustiva (Corpas Pastor, 1996). Halliday (1966a/b) observa la existencia de agrupaciones léxicas que comparten el mismo rasgo colocacional, por ejemplo, combinaciones del tipo *argued strongly, the strength of his argument, his argument was strengthened* (Halliday, 1966b: 151). Otros ejemplos proporcionados por Mitchell (1971: 51) son: *He is a heavy drinker, He is putting in some heavy drinking y He is drinking pretty heavily*. De ahí que Mitchell (1971) afirme que lo que se coloca no son las unidades léxicas sino el significado léxico de los constituyentes que forman la colocación.

##### 3.1.2. Relaciones sintagmáticas

El concepto de colocación es principalmente sintagmático. Los rasgos semánticos de una palabra determinan los patrones léxicos combinatorios, o sea, las relaciones sintagmáticas que establece dicho vocablo con otros (Corpas Pastor, 1996). Una característica importante, aunque no exclusiva de las colocaciones, puesto que también se encuentra en otras unidades fraseológicas y las colocaciones gramaticales (cf. Benson et al., 1986) es la coaparición frecuente de dos unidades léxicas.

El hecho de que dos unidades léxicas formen una colocación no implica que ambas deban hallarse una seguida de la otra. A este respecto se habla de

---

<sup>56</sup> Copras Pastor (1996: 76) lo traduce por “series léxicas”.

distancia colocacional ( *collocational span*). La teoría colocacional no precisa la distancia máxima que debe mediar entre dos unidades para que éstas se puedan considerar miembros de una misma colocación (Corpas Pastor, 1996). Para calcular la coaparición de dos vocablos hay que tener en cuenta lo siguiente (Koike, 2001: 26): a) la frecuencia de aparición de cada palabra (A y B), b) la coaparición de ambas y c) el porcentaje de coaparición de A con respecto a B y viceversa. Para averiguar si la combinación  *medida drástica* es una colocación (tipo sustantivo+adjetivo) habría que obtener la frecuencia de ambas unidades y la coaparición, ambas sacadas de un corpus específico. Así, los cálculos quedarían de la siguiente manera:

frecuencia de  *medida*: 250  
frecuencia de  *drástico*: 8  
coocurrencia: 4  
porcentaje de coocurrencia de  *drástico* con  *medida*:  $4/8 \times 100 = 50\%$   
porcentaje de coocurrencia de  *medida* con  *drástico*:  $4/250 \times 100 = 1.6\%$   
(Koike, 2001: 26).

Por tanto, el 50% de las apariciones del adjetivo  *drástico* tienen lugar con el sustantivo  *medida*; no obstante, no ocurre lo mismo con  *medida*, según las estadísticas  *medida* no se coloca con  *drástico*. De acuerdo con Koike (2001) si el porcentaje de coaparición de dos vocablos supera el 20% es posible que exista una cohesión/relación de tipo sintáctico o semántico.

La distancia entre colocados es variable, fluctuando entre tres y cinco posiciones a la derecha o a la izquierda del núcleo ( *node*) o palabra clave (Corpas Pastor, 1996). Jones y Sinclair (1974) y Sinclair (1987b, 1991) determinan que la distancia es de cuatro unidades antes y después del núcleo, aunque en el caso del proyecto  *COBUILD* la distancia máxima se estableció en cinco posiciones (Krishnamurthy, 1987). Al igual que los autores mencionados anteriormente, Berry-Rogghe (1973) mantiene la distancia de cuatro posiciones, excepto en el caso de los adjetivos que la disminuye a dos. Haskel (1972) determina que la distancia debe ser de tres unidades, mientras que Smadja (1989) la limita a cinco posiciones a la izquierda. Por otro lado, Greenbaum (1988) afirma que los componentes de una colocación pueden aparecer en frases dichas por diferentes hablantes. En la opinión de Koike (2001: 146-147) al criterio de la distancia colocacional le falta fundamento lingüístico debido a que los componentes de la

colocación mantienen un vínculo basado en el significado léxico<sup>57</sup> y no es una relación estrictamente formal que se computa por la distancia entre los mismos, de ahí que una colocación admita que entre sus miembros disten más de cinco posiciones. Sin embargo, este autor señala que dicho criterio puede ser práctico en el caso de la detección automática de colocaciones a través de programas informáticos. Igualmente, observa que la distancia colocacional es susceptible al tipo de colocación; así, las colocaciones sustantivo+verbo presentan un mayor grado de proximidad sintagmática que las formadas por sustantivo+adjetivo (uso atributivo) debido a las diferentes funciones sintácticas que desempeñan los componentes.

Entre los miembros que componen una colocación existe una proximidad sintagmática o expectativa mutua (*mutual expectancy*) (Firth, 1968) alentada por razones lingüísticas y extralingüísticas (Corpas Pastor, 1996). Las convenciones lingüísticas se encuentran determinadas por las reglas del sistema (v.g. /+hum/ en \**La lámpara tiene sueño*, Corpas Pastor, 1996: 80) y las preferencias de uso impuestas por la tradición (Aguilar-Amat, 1993: 80; Írsula Peña, 1994: 279; Corpas Pastor, 1996: 80) las cuales son responsables de que la presencia de un verbo en cuestión esté supeditada a la selección de cierto sustantivo, a pesar de que desde un punto de vista sintáctico o semántico se admita otra selección verbal (Írsula Peña, 1994: 279). Así, las características relacionadas con lo social y con lo usual de la colocación a las que hace referencia Wotjak (1998: 258) al describir la colocación provienen de la imposición del uso tradicional (Koike, 2001), pues las colocaciones son combinaciones formadas por unidades estables (Corpas Pastor, 1996: 53) y con un grado de fijación menor que en el caso de las locuciones ya que éste se produce en la norma y no en el sistema (Írsula Peña, 1994: 279; Corpas Pastor, 1996: 53).

La fijación que conlleva el fenómeno de la colocación no es incompatible con cierta variabilidad combinatoria y morfológica (Mendívil Giró, 1991) por parte de algunas coapariciones léxicas, haciendo posible que uno de los componentes pueda ser reemplazado por otro (*resolver un problema/una duda*) y que se lleven a cabo transformaciones sintácticas como la modificación adjetival

---

<sup>57</sup> Según Coseriu (1978: 208): “El significado léxico corresponde al ‘qué’ de lo aprehendido, sin ninguna determinación ulterior. Así, por ejemplo, en las series *rico-riqueza-enriquecer*, *pobre-pobreza-empobrecer*, el significado léxico es el que es común a las unidades de cada una de estas series, pero distinto en *rico-pobre*, *riqueza-pobreza*, *enriquecer-empobrecer*”.

(*ganar mucho / poco / dinero; make a lot / very little money*), la pronominalización (*resolvió el problema sin dificultad => lo resolvió sin dificultad*), la nominalización (*liquidar una deuda => la liquidación de la deuda*) y la transformación pasiva (*Ante el desastre natural de los países de la zona afectada piden que les condonen la deuda => La deuda ha sido condonada a los países de la zona afectada*).

Las restricciones extralingüísticas están motivadas por el tipo de relación que mantienen las entidades en el mundo físico, de ahí que cuanto mayor sea la asociación, mayor frecuencia de coaparición y de restricción muestran (Schwalm, 1991) (*glasear* con el significado de “cubrir con una capa de glaseado” (*Gran diccionario de la lengua española*) forma colocaciones con *pastel, bizcocho o tarta*; sin embargo, si esta técnica se pudiera aplicar a otros postres la extensión colocacional del verbo quedaría ampliada, Corpas Pastor, 1996: 79).

### 3.2. Aspecto semántico

Las colocaciones se caracterizan por su composicionalidad formal, pues permiten transformaciones de tipo sintáctico (pronominalización, nominalización, pasivización). Desde un punto de vista semántico, la colocación ha sido tratada como totalmente transparente, es decir, el significado de una colocación es el resultado de la suma del significado de cada una de las partes que la componen (Cruse, 1986; Cumming, 1986; Hausmann, 1989: 1010; Bahns, 1993: 57) o parcialmente composicional (Alonso Ramos, 1994-1995; Corpas Pastor, 1996; Castillo Carballo, 2001; Koike, 2001; Higuera, 2004), ya que los componentes de una colocación no presentan el mismo estatus semántico (Corpas Pastor, 1996; Castillo Carballo, 2001), siendo la base la que goza de independencia semántica seleccionando una acepción concreta del colocativo<sup>58</sup> que sólo aparece cuando se combina con ésta, por ejemplo, el adjetivo *vivo* significa ‘muy, en alto grado’ cuando coaparece con el sustantivo *interés* pero no cuando se combina con *hombre*. Corpas Pastor (1996: 83) añade que, en general, las bases seleccionan acepciones secundarias, abstractas o figuradas de los colocativos. A este respecto,

---

<sup>58</sup> Según Castillo Carballo (2001) esta característica es la que hace que las colocaciones sean parcialmente composicionales, frente a las locuciones que no son composicionales y las combinaciones libres, que son totalmente composicionales.

lo que se coloca es el significado léxico de los constituyentes de la combinación (Corpas Pastor, 1996). De ahí que Mitchell (1971: 50) afirme que las colocaciones no representan una relación de palabras o unidades léxicas, sino de lexemas o significados léxicos llamadas *roots*<sup>59</sup> (raíces) por el autor.

---

<sup>59</sup> Mitchell (1971) representa el término *root* (raíz) con el símbolo de una raíz cuadrada ( $\sqrt{\quad}$ ). Las colocaciones *heavy drinker*, *to drink heavily* y *heavy drinking* quedan representadas gráficamente de este modo:  $\sqrt{heav-}$ ,  $\sqrt{drink-}$ . En cuanto a las colocaciones en español, Corpas Pastor (1996: 77-78) ofrece los siguientes ejemplos: *negar con rotundidad*, *(la más) rotunda negatividad (del ser)*, *(su) 'no' rotundo (al plan)*, *negar rotundamente*, donde los significados léxicos quedan demostrados así:  $\sqrt{no-}$  y  $\sqrt{nega-}$  (negación) y  $\sqrt{rotund}$ . El símbolo  $\sqrt{\quad}$  representa gráficamente el –ado léxico de una unidad léxica.

#### 4. Clasificación de las colocaciones

Koike (2001) distingue entre colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas. Las primeras están formadas por dos unidades léxicas simples, coincidiendo con el concepto de colocación léxica definido anteriormente (por ejemplo, *contraer matrimonio*, Koike, 2001: 46), mientras que las segundas se componen de una unidad léxica simple (una palabra) y una unidad fraseológica, es decir, una locución nominal, verbal, adjetival o adverbial (por ejemplo, *dinero contante y sonante*, Koike, 2001: 56). Corpas Pastor (1996) se hace eco de las relaciones existentes entre las locuciones y las unidades léxicas con las que se combinan en el eje horizontal o sintagmático. Así, algunas locuciones adjetivas, nominales, adverbiales y verbales presentan restricciones de colocación con respecto a la unidad léxica con la que coaparece, siendo las locuciones nominales y las adverbiales las que presentan un mayor grado de restricción colocacional. Estas colocaciones complejas reciben el nombre de “modismos restringidos”<sup>60</sup> (*restricted idioms*) según Chafe (1970: 44) y “especializaciones dependientes” en Mendívil Giró (1991: 718). Mendívil Giró (1991: 718) las define como secuencias en las que una parte (verbo, sintagma nominal, sintagma preposicional) ha adquirido un sentido idiomático al mismo tiempo que depende de otro constituyente utilizado en su sentido literal. Mendívil Giró (1991: 721) aduce como ejemplo las expresiones *costar un ojo de la cara* y *contra viento y marea*. La locución adjetival *contante y sonante* se combina generalmente con la palabra *dinero* (Corpas Pastor, 1996: 118).

Resulta pertinente recalcar aquí que, dentro del fenómeno de las colocaciones, el presente estudio sólo se centrará en las colocaciones léxicas simples. Dependiendo de la categoría gramatical y de la relación sintáctica entre los constituyentes, se han establecido diferentes tipologías de colocaciones léxicas simples. Así, Benson et al. (1986) señalan la existencia de siete tipos de colocaciones léxicas, mientras que Hausmann (1989: 1010), Corpas Pastor (1996: 66), Castillo Carballo (1998: 54) y Koike (2001: 45) reconocen seis tipos e Írsula Peña (1994: 281) distingue sólo cuatro.

---

<sup>60</sup> Traducción dada por Koike (2001)

Benson et al. (1986: XXIV-XXVIII) son pioneros en establecer una tipología de colocaciones léxicas analizando las estructuras de las mismas según criterios semánticos y sintácticos (Koike, 2001):

1. verb (usually transitive denoting creation and/or activation)+ noun/pronoun (or prepositional phrase): *come to an agreement, set a record, compose music, reach a verdict.*
2. verb (meaning essentially eradication and/or nullification)+ noun: *reject an appeal, withdraw an offer, annul a marriage.*
3. adjective/noun+noun: *strong tea (not \*mighty tea), weak tea (not \*feeble tea), a rough estimate, a sweeping generalization, house arrest, land reform, aptitude test.*
4. noun+verb: *adjectives modify, alarms go off, blizzards rage.*
5. noun<sub>1</sub> of noun<sub>2</sub>: *a herd of buffalo, a bouquet of flowers, a shoal of whales, a pack of dogs, an article of clothing, an act of violence.*
6. adverb+adjective: *deeply absorbed, closely (intimately) acquainted, hopelessly addicted.*
7. verb+adverb: *appreciate sincerely, argue heatedly.*

Hausmann (1989: 1010) distingue los siguientes tipos:

1. substantif + adjectif (épithète): *célibataire endurci*
2. substantif + verbe: *la colère s'apaise*
3. verbe + substantif (objet): *retirer de l'argent*
4. verbe + adverbe: *il pleut 'a verse*
5. adjectif + adverbe: *grièvement blessé*
6. substantif+ (prép) + substantif: *une bouffée de colère*

Corpas Pastor (1996: 67-76) afirma, al igual que Bahns (1987) y Hausmann (1989) en sus estudios sobre el inglés y el francés, respectivamente, que las colocaciones del segundo y tercer tipo, es decir, sustantivo+verbo y verbo+sustantivo, son las más frecuentes en español. Corpas Pastor (1996) coincide con Benson et al. (1986) en la tipología de colocaciones léxicas en español, señalando que esta tipología es válida tanto para el inglés, como el alemán, las lenguas romances y las eslavas (Heid, 1994: 230):

1. sustantivo (sujeto)+ verbo: *correr un rumor, acuciar un problema, estallar una guerra, zarpar una flota.*



2. verbo+sustantivo (objeto) (verbo+preposición+sustantivo): *zanjar un desacuerdo/ una polémica/una discusión, conciliar el sueño (no \*atraer el sueño), acariciar una idea (no \*tocar una idea), tomar una decisión, dar comienzo, poner en funcionamiento, poner a prueba, redundar en beneficio.*
3. adjetivo/sustantivo<sup>61</sup>+sustantivo: *fuerza fidedigna, relación estrecha, importancia capital, éxito fulgurante, guerra/ viaje/ visita relámpago, hombre/ cuestión/ decisión/ reunión clave.*
4. sustantivo+preposición+sustantivo: *una rebanada de pan, una pastilla de jabón, una tableta de chocolate, un diente de ajo, un banco de peces, un enjambre de abejas.*
5. verbo+adverbio: *negar rotundamente, prohibir terminantemente, llorar amargamente, rogar encarecidamente.*
6. adjetivo+adverbio: *profundamente dormido, firmemente convencido, estrechamente ligado.*

Castillo Carballo (1998: 53-54) coincide con Corpas Pastor (1996: 66-76) en los distintos tipos de colocaciones españolas, después de haber comparado las clasificaciones de Benson et al. (1986), Hausmann (1989) y Corpas Pastor (1996). En cambio, Írsula Peña (1994: 281) propone sólo cuatro tipos de colocaciones, es decir, verbo+sustantivo, adjetivo+sustantivo, verbo+adverbio y adverbio+adjetivo. No hace una distinción entre aquellas colocaciones en las que el sustantivo desempeña las funciones sintácticas de sujeto o de objeto directo, ni considera aquellas combinaciones del tipo sustantivo+preposición+sustantivo.

Por último, de las seis categorías propuestas por Corpas Pastor (1996) y Castillo Carballo (1998), Koike (2001:45) se decanta por reducirlas a cinco, agrupando en un solo tipo (sustantivo+verbo) las colocaciones sustantivo (sujeto)+verbo y verbo+sustantivo (objeto); subdividiéndolas en tres tipos: sustantivo *sujeto* +verbo, verbo+sustantivo *CD* y verbo+preposición+sustantivo. Asimismo, añade un nuevo tipo de colocación que no se había considerado anteriormente, es decir, el tipo verbo+adjetivo (*salir indemne, resultar ileso*). Con respecto a las combinaciones sustantivo+sustantivo (*hombre clave, ciudad fantasma, visita relámpago*) Koike (2001), a diferencia de Corpas Pastor (1996: 73) y Castillo Carballo (1998: 53-54), considera que dichas combinaciones no son

---

<sup>61</sup> En Corpas Pastor (1998a) estas dos categorías aparecen en este orden: sustantivo+adjetivo.

colocaciones del tipo sustantivo+adjetivo sino un tipo de composición<sup>62</sup>. La tipología propuesta por Koike (2001: 46) es la siguiente:

- a) sustantivo+ verbo
  - a.1) sustantivo *sujeto* + verbo: *rumiar {la vaca}*<sup>63</sup>
  - a.2) verbo+ sustantivo *CD*: *cometer homicidio, adquirir hábito, contraer matrimonio, deponer armas o actitud*
  - a.3) verbo+ preposición+sustantivo: *andar con bromas, poner (algo) en práctica.*
- b) sustantivo+adjetivo: *lluvia torrencial, amor ciego, odio mortal, pan reciente, ruido infernal, conducta intachable*
- c) sustantivo+*de*+sustantivo: *banco de peces, rebanada de pan, onza de chocolate*
- d) verbo+adverbio: *comer opíparamente, llover torrencialmente, cerrar herméticamente, desear fervientemente, felicitar efusivamente, llorar amargamente, rechazar categóricamente*
- e) adverbio+adjetivo/participio: *diametralmente opuesto, sobradamente conocido, rematadamente loco, perdidamente enamorado, visiblemente afectado, altamente fiable, relacionado estrechamente*
- f) verbo+adjetivo: *resultar ileso, salir malparado, salir/resultar indemne*

Penadés Martínez (2001: 67-74) propone clasificar las colocaciones de dos maneras. La primera clasificación tiene en cuenta la categoría gramatical que representa cada colocado, es decir, sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, preposición y determinante. La autora reconoce los diferentes tipos de colocaciones establecidos por Corpas Pastor (1996) y Hausmann (1989); sin embargo, aclara que la colocación verbo+sustantivo (objeto) debería subdividirse en verbo+sustantivo en la que el sustantivo no está precedido por un determinante y aquellas en las que al sustantivo lo antecede un artículo (*dar el cambio, darse un atracón*) o un adjetivo (*dar su merecido, dar(se) media vuelta, decir dos frescas*, etc.). En este último caso, el tipo de colocación sería verbo+det+sustantivo (verbo+sintagma nominal). Si al sustantivo lo precede una preposición seguida o no de un determinante se trataría de otro tipo de colocación, o sea, verbo+prep+det+sustantivo (verbo+sintagma preposicional) (*dar al olvido*). Igualmente, Penadés Martínez (2001: 69) señala la falta de atención prestada a las colocaciones que contienen una estructura comparativa (*dar vueltas como un trompo*).

---

<sup>62</sup> Según Suñer Gratacós (1999: 525) este tipo de combinación formaría una aposición nominal especificativa o restrictiva en la que los dos elementos contiguos mantienen una relación predicativa. Así en los ejemplos *coche bomba, mujer objeto*, el significado de *coche* y *mujer* queda limitado por el nombre en aposición. Sin embargo, para Val Álvaro (1999: 4778) estas combinaciones son compuestos nominales formados por dos sustantivos.

<sup>63</sup> La llave indica la unidad léxica con función de sujeto gramatical.

Con respecto a la segunda clasificación, Penadés Martínez (2001: 70) parte de la distinción entre base y colocativo junto con la categoría gramatical de la base. Para ello, consulta diccionarios generales de lengua, en especial, el *Diccionario del español actual (DEA)* de Seco, que le ayudan a determinar qué componente de la colocación posee el estatus de base y de colocativo, respectivamente, a través de la información colocacional que acompaña a la entrada léxica, siendo esta última la que actúa de base. Así se pueden distinguir diferentes tipos de bases (nominal, verbal, adjetival y adverbial). El colocativo en las colocaciones que poseen una base nominal puede ser un verbo debilitado semánticamente (*dar al olvido*, cuya paráfrasis sería “olvidar”). A una base verbal la pueden acompañar un sustantivo (*doblar la esquina, despuntar el día*), un adverbio (*dormir profundamente*), una locución (*defender a capa y espada*). Por último, la base puede estar representada por un adjetivo, un participio con función adjetival o un adverbio, y el colocativo por un verbo (*dejar frío*, en la entrada léxica de *frío* se indica que este adjetivo suele coaparecer con verbos como *dejar, quedar o quedarse*).

En este trabajo se seguirán de forma parcial las clasificaciones de Benson et al. (1986), Corpas Pastor (1996) y Koike (2001). Por tanto, nuestra clasificación queda de la siguiente manera:

1. sustantivo *sujeto* + verbo<sup>64</sup>:  
inglés: *blizzards rage, bees swing, the milk went off*  
español: *ladrar un perro, estallar una guerra*
2. verbo<sup>65</sup> + sustantivo *objeto*:  
inglés: *squander a fortune, wind a watch, burst into tears, fill with horror*  
español: *poner a prueba, entablar amistad*
3. adjetivo+sustantivo/sustantivo+adjetivo:  
inglés: *weak tea, rough estimate*  
español: *éxito fulgurante, fuente fidedigna*
4. sustantivo+preposición+sustantivo:  
inglés: *a colony of bees, a pack of dogs*  
español: *un banco de peces, un enjambre de abejas*

---

<sup>64</sup> Se incluyen verbos con partículas (*phrasal verbs*) que forman una colocación con el sustantivo que funciona como sujeto del verbo (*the milk went off*).

<sup>65</sup> Se incluyen verbos con partículas (*phrasal verbs*) que forman una colocación con el sustantivo que funciona como objeto del verbo (*she burst into tears*).

5. verbo+adverbio:

inglés: *affect deeply, apologize humbly*

español: *desear fervientemente, negar rotundamente*

6. adverbio+adjetivo:

inglés: *sound asleep, strictly accurate*

español: *estrechamente ligado, rematadamente loco*

No se tendrán en cuenta las combinaciones del tipo sustantivo+sustantivo (*house arrest, land reform, aptitude test, guerra relámpago, cuestión clave*) ya que podrían ser confundidas con los compuestos que comparten la misma estructura (cf. Val Álvaro, 1999; Koike, 2001) y verbo+adjetivo (*salir ileso, salir malparado*) pues no se contemplan en las clasificaciones de colocaciones en lengua inglesa (cf. Benson et al., 1986; McCarthy y O'Dell, 2005), a pesar de que dicha combinación existe en inglés (*feel uneasy*). Por otro lado, las combinaciones sustantivo1+preposición+sustantivo2 se considerarán colocaciones aquellas en las que el sustantivo1 indique la unidad mayor a la que el sustantivo2 pertenece (*a herd of buffalo, a bouquet of flowers, a pride of lions*) o la unidad menor de algo más general (*an article of clothing, an act of violence*). Con respecto a la combinación verbo+sustantivoobjeto no se hará una distinción entre verbos que denotan creación o activación y aquellos que indican finalización de algo (*come to an agreement, rescind a tax*).

Desde una perspectiva semántica en este trabajo se tendrán en cuenta aquellas colocaciones en las que el colocativo adquiere:

- a) una especialización semántica que limita sus posibilidades de combinación con otras bases, por ejemplo, *shrug one's shoulders, fruncir el ceño*;
- b) un significado abstracto o figurado ("restricted collocation", Cowie, 1981: 227), por ejemplo, *capture/catch/seize/grip one's imagination, sofocar una revuelta*;
- c) un significado casi gramaticalizado constituyendo colocaciones con verbo deslexicalizado, por ejemplo, *make an agreement, dar comienzo*.

## 5. Las colocaciones frente a otras unidades léxicas pluriverbales (ULP)

A pesar de que el concepto de ULP engloba una amplia variedad de combinaciones de palabras, en los siguientes subapartados se van a caracterizar las locuciones y los compuestos, para luego compararlos con las colocaciones léxicas.

### 5.1. Las locuciones

De acuerdo con la definición de Corpas Pastor (1996) las locuciones pertenecen al sistema de la lengua, presentan fijación interna, unidad de significado, fijación externa pasemática, no constituyen enunciados completos y, en general, desempeñan la función de un elemento de la oración. Según la autora, la estabilidad que presentan estas unidades léxicas se refleja en la cohesión semántica y morfosintáctica. Con respecto al criterio semántico destaca la unidad de significación a través del significado composicional (*sano y salvo*, “sin lesión, enfermedad o peligro”) o idiomático (*meterse en camisa de once varas*, “inmiscuirse en lo que no nos incumbe o no entendemos”). Igualmente, y siguiendo la perspectiva semántica, en el presente trabajo se tendrán en cuenta no sólo aquellas locuciones en las que el significado literal no ha perdurado junto al significado idiomático (“idioms proper”, Cowie, 1981: 229) por ejemplo, *to bury the hatchet*, sino también las que conservan el significado literal junto al significado no composicional (“figurative idioms”, Cowie, 1981: 229), por ejemplo, *to kick the bucket*, aunque la expresión que se clasifica como locución es la que presenta el significado idiomático (es decir, *to kick the bucket* con el significado de “morir”).

En cuanto al criterio morfosintáctico, las pruebas principales son (Corpas Pastor, 1996: 90; cf. Fontenelle, 1994):

-sustitución: no se permite sustituir una unidad por un sinónimo, hipónimo o hiperónimo (*de mírame y no me toques*, \**de obsérvame y no me toques*);

-eliminación y adición: no se permite suprimir o añadir un constituyente a pesar de que la secuencia resultante sea gramatical (*the student tried to lick the teacher's boots*, \**the student tried to lick the teacher's leather boots*; *matar dos*

pájaros de un tiro, \*matar dos pájaros blancos de un tiro, \*matar pájaros de un tiro);

-deficiencias transformativas:

a) transformación a pasiva (*\*the teacher's boots had been licked by one of his pupils; \*la pata fue estirada por el borracho*)

b) pronominalización (*\*the students had licked my colleagues' boots but hesitated to lick mine*)

c) reordenación de elementos (*\*dar liebre por gato; \*it was my boots that he had tried to lick*)

d) cambio de artículos (*\*to kick a bucket; \*estirar una pata*)

En este estudio el término *locución* engloba distintos tipos de locución que se han clasificado siguiendo un criterio funcional:

-locuciones nominales: desempeñan la función de un sintagma nominal o un sustantivo.

inglés: *a feather in one's cap, either way, the common touch, his blue-eyed boy, a blue fit.*

español: *vacas flacas, paño de lágrimas, patas de gallo, santo y seña, flor y nata.*

-locuciones adjetivas: desempeñan las funciones de atribución y predicación.

inglés: *as happy as the day is long, as big as saucers, not fit to wash his feet, fast asleep.*

español: *cortados por el mismo patrón, sano y salvo, de perros, de armas tomar.*

-locuciones adverbiales: desempeñan las funciones de complemento circunstancial o de modificador oracional y presentan diversidad sintáctica.

inglés: *in the nick of time, now and again, like a ball out of hell.*

español: *en vilo, largo y tendido, más de la cuenta.*

-locuciones verbales: suelen expresar un proceso y equivalen a un sintagma verbal.

inglés<sup>66</sup>: *to paint the town red, to kick the bucket, to work like a Trojan, to get hold of the wrong end of the stick.*

español: *llevar y traer, tomarla con alguien, ser la monda, dormir como un tronco, tomar las de Villadiego.*

-Locuciones prepositivas: estas locuciones no constituyen sintagmas por sí solas sino el núcleo de un sintagma preposicional.

inglés: *by force of, as from, due to, instead of.*

español: *con arreglo a algo, con vistas a algo, en torno a algo.*

-Locuciones conjuntivas: no forman sintagmas por sí mismas ni constituyen el núcleo del sintagma en sí.

inglés: *as soon as, in addition, either ... or.*

español: *según y como, al fin y al cabo, tan pronto como.*

-Locuciones clausales: están formadas por varios sintagmas, provistas de sujeto y predicado, aunque no constituyen oraciones completas porque necesitan actualizar un actante.

inglés: *the pace gets too hot for someone.*

español: *salirle (a alguien) el tiro por la culata, ponérsele (a alguien) los dientes largos.*

## 5.2. Los compuestos

Portero Muñoz (2004: 98) define los compuestos como “a lexical unit consisting of more than one base<sup>67</sup> and functioning both grammatically and

---

<sup>66</sup> Algunos autores (Palmer, 1986; Corpas Pastor, 2003) son partidarios de incluir en las locuciones verbales los verbos con partícula (*phrasal verbs*) del tipo *to take after (someone)* o *to pop up* pues los consideran unidades que entran dentro del concepto de “locución”, mientras que otros (Roos, 1985) los excluyen de la fraseología por razones prácticas. Este tipo de verbos no se tendrá en cuenta en este estudio por sí solos, sino cuando formen una combinación colocacional con un sustantivo que funciona como sujeto (*the milk went off*) o como objeto del verbo con partícula (*she burst into tears*).

<sup>67</sup> En este trabajo no se consideran compuestos aquellas combinaciones de afijos (prefijos y sufijos) (*post-colonial, native-like*) con otras palabras, pues éstos no son morfemas libres que dan lugar de forma productiva a palabras nuevas (Kornfeld, en prensa).

semantically as a single unit". Piera y Varela (1999: 4371) en la *Gramática descriptiva de la lengua española* definen los compuestos de la siguiente forma:

Los compuestos, por su parte, son palabras individuales en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica, tienen la distribución de la categoría que los define y se comportan sintácticamente como una categoría léxica unitaria. Por otro lado, el compuesto es analizable en constituyentes que a su vez son reconocibles aisladamente como miembros del léxico de la lengua, como formas libres adscritas a una categoría gramatical claramente identificable.

Tanto en inglés como en español se distinguen diferentes combinaciones de compuestos, dependiendo de las categorías gramaticales que los conforman. En el caso del inglés las principales categorías gramaticales resultantes son aquellas que desempeñan la función de un adjetivo, por ejemplo, adjetivo+sustantivo (*red-gold sunset*), adverbio+adjetivo/participio (*well-known actor*, *much-improved situation*), adverbio+adjetivo (*carefully worked canvas*), sustantivo+participio de pasado (*snow-capped mountain*, *handwritten*), adjetivo+sustantivo+-ed (*old-fashioned*, *yellow-eyed cat*), sustantivo/adjetivo/adverbio+participio de presente (*bone-chilling tale*, *long-lasting friendship*), sustantivo+sustantivo (*Iron Age manufacture*), verbo+preposición (*a bang-up job*), sustantivo+adjetivo (*cherry-red sweater*, *user-friendly*, *world-wide*), adjetivo+adjetivo (*a darkish-blue color*, *dark green*, *icy cold*), preposición+adjetivo (*overwhelming*, *outspoken*); aquellas que funcionan como un sustantivo, a saber, sustantivo+sustantivo (*broom closet*, *cottage cheese*, *mothball*), verbo+sustantivo (*scarecrow*, *pickpocket*), adjetivo+sustantivo (*greenhouse*, *sickroom*, *high school*), preposición+sustantivo (*undergraduate*, *outskirts*, *near-sightedness*), sustantivo+verbo-er (*bookseller*), sustantivo+verbo-ing (*sheep-shearing*), verbo+preposición (*a breakup*) y las que funcionan como un verbo, entre las que se encuentran combinaciones del tipo verbo+verbo (*freeze-dry*, *drop-kick*), preposición+verbo (*outgrow*, *underestimate*, *overhear*).

Con respecto al español, la mayoría de las combinaciones resultantes funcionan como sustantivos, por ejemplo, verbo+sustantivo (*espantapájaros*, *matamoscas*, *cuentagotas*), preposición<sup>68</sup>+sustantivo (*antebrazo*, *antesala*,

---

<sup>68</sup> Los ejemplos que se incluyen en esta combinación se consideran compuestos y no casos de prefijación. Los elementos que aparecen en primera posición (*contra*, *entre*, *sin*, *ante*) son preposiciones que conservan el significado léxico pleno. En cambio las preposiciones llamadas



*bajorrelieve, contraespionaje, sintecho, sin papeles, sinvergüenza, sobrepeso, sobresalto*), sustantivo+sustantivo (*aguamiel, aguanieve, arco iris, célula madre*), sustantivo+de+sustantivo (*agente de seguridad, barco de vapor, bautismo de fuego, calidad de vida, bodas de plata*), sustantivo+adjetivo/adjetivo+sustantivo (*pelirrojo, manicorto, caradura, aguafuerte, marea roja, fiebre amarilla, pastor alemán, portero electrónico, mano negra, piel roja*). Por otro lado, se encuentran las combinaciones que desempeñan la función de adjetivo, a saber, adjetivo+adjetivo (*agridulce, franco-argentina, verdes azules, verde-azules*), sustantivo+adjetivo (*muchacho pelirrojo*), verbo+sustantivo (*tarjeta abrepuertas*), preposición+sustantivo (*carrera contrarreloj*) y las que funcionan como verbo, es decir, sustantivo+verbo (*fotocopiar*), adverbio+verbo (*malacostumbrar, malcriar*).

En la formación de un compuesto en inglés a veces no es suficiente con la unión de dos bases sino que es necesario llevar a cabo alguna modificación en una de las bases como las siguientes: el primer elemento adquiere una forma especial al combinar con la segunda base (*socioeconomic, trouserleg*), al segundo elemento se le añade un sufijo (*theatre-goer, blue-eyed boy*) o los dos constituyentes aparecen con una forma especial debido a la formación del compuesto (*laundromat*) (Portero Muñoz, 2004). Igualmente, en español normalmente se emplea la vocal -i- como vocal de enlace entre los constituyentes del compuesto (*altiplanicie, pelirrojo*) (Val Álvaro, 1999). Los compuestos pueden aparecer de tres maneras diferentes, es decir, con unión ortográfica sin guión (*firewood, pelirrojo*), con unión ortográfica a través de guión (*fire-engine, salón-comedor*) o sin unión ortográfica (*fire insurance, crédito vivienda, gas ciudad, árbol del clavo*). No obstante, a veces la misma palabra se encuentra con esta triple realización: *a flower pot, a flower-pot, a flowerpot, tela de araña, telaraña, telarañas*.

Val Álvaro (1999: 4759-4765) distingue entre compuestos léxicos y compuestos sintagmáticos. Los compuestos léxicos prototípicos (por ejemplo, *maniatar*) se caracterizan por la amalgama fonológica de los constituyentes, y la unidad morfológica del conjunto. La amalgama fonológica consiste en un único acento principal en el segundo constituyente y en la juntura morfemática que a

---

“livianas” (cf. Kornfeld, en prensa) del tipo *de, en y a* dan lugar a locuciones que luego pueden lexicalizarse (*enseguida, alrededor*).

veces da lugar a procesos de elisión y de inserción de elementos que sirven de enlace o cierre fonológico (por ejemplo, *pelirrojo*, *coliflor*). Sin embargo, existen excepciones a lo expresado anteriormente, en las que se conservan los acentos originales y se mantiene la integridad segmental de los componentes (por ejemplo, *salón-comedor*). La unidad morfológica completa se alcanza en el caso de que en el segundo componente se dé flexión marginal y única del compuesto y cuando la unión de los constituyentes no admite la inserción de elementos ni la alteración del orden de la secuencia (por ejemplo, *astifino*, *\*astimuyfino*, *astifinos*; *girasol*, *\*giransol*, *girasoles*).

En el ejemplo *fin de semana* una combinación de varias palabras constituye un SN, está fijada desde un punto de vista sintáctico y designa un concepto unitario, sin perder los rasgos de una construcción sintáctica. De acuerdo con Val Álvaro (1999: 4763-4764) los compuestos sintagmáticos presentan las siguientes características:

- a) la fijación no modifica la configuración acentual y segmental de la construcción ni tampoco la forma de la estructura sintáctica (*fin de semana*, *huelga de celo*, *orden del día*, *alta montaña*, *plato único*);
- b) la fijación sintáctica permite la flexión del núcleo (*fines de semana*, *huelgas de celo*, *órdenes del día*, *platos únicos*);
- c) la fijación sintáctica no permite la adición de modificadores o de complementos adnominales al complemento preposicional (*[fin] de semana de vacaciones*); *\*huelga del celo*; *el [orden] [del día de fiesta]*) o de adverbios a un adjetivo (*\*la muy alta montaña*; *\*el plato posiblemente único*); la conmutación parcial de los constituyentes sin alterar la naturaleza de la construcción (*\*término de semana*, *\*huelga celosa*, *\*el orden diario*, *\*la enorme montaña*, *\*el plato solo*); la movilización de la determinación y categorías morfológicas del constituyente no nuclear en una de sus posibilidades morfemáticas (*\*fines de esa semana*, *\*huelgas de celos*, *\*huelga del celo*, *los órdenes de los días*, *\*el orden de un día*, *\*la altísima montaña*);
- d) es necesario mantener el orden de la secuencia sintáctica para conservar el mismo sentido (*\*la montaña alta*, *\*el único plato*);

- e) no admite ni la extracción de uno de los constituyentes del compuesto (*la lucha libre/ \*lo libre de la lucha*) ni la coordinación de sintagmas con elipsis de núcleo en el segundo de los sintagmas (*\*el fin de semana y el de la reunión; \*el plato combinado y el único frente a huelga de celo y la de brazos caídos*).

No obstante, se pueden encontrar ejemplos de compuestos sintagmáticos que admiten derivación en el primer elemento (por ejemplo, *cartita bomba*) o flexión del plural en el primer nombre (por ejemplo, *cartas bomba, \*cartas bombas*).

Por último, el hecho de que los compuestos designen una realidad específica contribuye a la formación de significados no composicionales que pueden o no coexistir con el significado composicional.

P. Matthews (1974) proporciona cinco criterios para definir y distinguir los compuestos de otras ULP:

- a) El criterio ortográfico: no es del todo fiable ya que a veces la misma expresión se puede encontrar escrita como dos palabras o una sola, con o sin guión.
- b) El criterio fonológico: en general en los compuestos el acento tiende a recaer en la primera palabra (*'fruit picking, 'surf-riding*), sin embargo, y al igual que el criterio ortográfico, este criterio no es fiable ya que el acento puede variar según la entonación, la variedad del inglés hablado y las bases que entran a formar parte del compuesto. Así, en este último caso en los compuestos constituidos por sustantivo+sustantivo el acento lo toma la primera base si la segunda está formada por *-street* o *-cake*, mientras que si termina en *-avenue* o *-pie*, el compuesto presenta dos acentos. No obstante, en los compuestos en los que la primera base indica el material del que está hecho el compuesto toman doble acento (*'concrete 'street*) independientemente de que la segunda base termine en *-street*.
- c) El criterio semántico: los compuestos poseen significado no composicional (*greenhouse, butter-fingers, egghead*), aunque habría que aclarar que éste no es el caso de todos los compuestos: *toy factory, security officer*.

- d) El criterio morfológico: el primer constituyente de un compuesto es invariable desde un punto de vista morfológico, es decir, no admite ni marcadores de tiempo ni de plural (*the player \*dropped kick the ball through the goalposts*), aunque existen excepciones como en el caso de *passers-by, mothers-in-law*.
- e) El criterio sintáctico; la fijación de los compuestos no admite lo siguiente: la interrupción de la secuencia por un tercer elemento, a no ser que el elemento constituya una unidad con el primer o el segundo constituyente base (*library comic book, \*library boring book*); la alteración del orden de los constituyentes sin cambiar el significado del compuesto (*armchair # chair-arm*); la sustitución de uno de los constituyentes por otro (*cotton mill, \*iron mill*) y la adición de elementos (*death beds, \*sick and death beds*) o la modificación del adjetivo en una construcción tipo adjetivo+sustantivo (*greenhouse*→*very greenhouse*).

### 5.3. Distinción entre colocaciones y locuciones

A pesar de la existencia de excepciones, a continuación se presentan diferencias formales y semánticas que separan las colocaciones de las locuciones. Entre las diferencias formales, Koike (2001: 31-36) destaca las siguientes:

#### a) Modificación

La colocación admite que el sustantivo sea modificado por un adjetivo que se añade a la combinación, mientras que la locución no permite tal complemento. En el caso del inglés, McCarthy (1992: 55-56) señala que las locuciones no admiten que se les añada ningún otro elemento.

Colocación: *hacer un aterrizaje/hacer un aterrizaje forzoso* [hacer un aterrizaje]

Locución: *\*she hit hard below the belt* [to hit below the belt]  
*tomar tierra/\*tomar una tierra forzosa* [tomar tierra]  
*Se quemaba las pestañas (\*largas) estudiando por la noche a la escasa luz del candil* [quemarse las pestañas]

Algunas locuciones se pueden encontrar acompañadas de cuantificadores o intensificadores: *La prensa le ha dado mucho bombo a esa artista...* [dar bombo]

#### b) Pronominalización

El objeto directo en las colocaciones de tipo verbo+sustantivo se transforma en pronombre. Con respecto a las locuciones, en general, no se presentan casos de pronominalización. La expresión *she hit below it* no es sinónima de la locución *she hit below the belt*. No obstante, existen casos de locuciones que sí la admiten, por ejemplo, en la expresión informal *old Fred kicked it long ago* con el significado de morir (*to kick the bucket*) (McCarthy, 1992: 56). Con respecto al español podemos encontrar pronominalización en la locución *empinar el codo* quedando como *empinárselo* (Bosque, 1982: 126).

Colocación: *Asumió el cargo de alcalde, pero su repentina enfermedad le impidió desempeñarlo* [desempeñar un cargo].  
Este discurso es igual que el que pronunció el año pasado [pronunciar el discurso]

#### c) Relativización

En las colocaciones de tipo verbo+sustantivo, el sustantivo puede funcionar como el antecedente de la oración de relativo. Sin embargo, esto no sucede en las locuciones.

Colocación: *Este libro marca la línea que deben seguir sus partidarios* [seguir la línea].

Locución: \**El ojo* que acabo de echar a ese vestido [echar el ojo a alguien]

#### d) Pasivización

La transformación en pasiva es posible en las colocaciones, mientras que las locuciones no suelen admitirla. Como excepción a este último caso, la locución *to pass the buck* admite la pasivización, *the buck was passed from person to person*.

Colocación: *El órgano fue trasplantado* [trasplantar el órgano]

Locución: \**The belt was hit below several times* [to hit below the belt]  
\**El ojo fue echado a ese vestido* [echar el ojo a algo]

#### f) Nominalización

En las colocaciones de tipo verbo+sustantivo se puede llevar a cabo la nominalización del verbo, lo cual no ocurre en las locuciones, al menos con la misma asiduidad. McCarthy (1992: 56) cita un ejemplo como excepción a la ausencia de nominalización en las locuciones en inglés: *That was really a case of hitting below the belt* (*to hit below the belt*).

Colocación: *trasplantar un órgano => el trasplante del órgano*

Locución: *to shoot the breeze => \*the shooting of the breeze*  
*escurrir el bulto => \*el escurrimiento del bulto*

#### g) Extracción de un constituyente

Existe la posibilidad de que uno de los componentes de la colocación, una vez extraído, opere de forma autónoma. Sin embargo, en las locuciones esto no suele ser factible.

Colocación: *Quería, sin embargo, retenerle, como si su presencia diese brillo a la taberna, un brillo del que nadie era testigo* [dar brillo]

Locución: *\*Voy a tener que calentarle las orejas, las grandes orejas que tiene* [calentar las orejas]

#### h) Coaparición y fijación estructural

En las colocaciones la presencia de los constituyentes es preferente pero no obligatoria, lo cual no ocurre en la locución. Así, si en la locución *to hit below the belt* se sustituye el complemento preposicional *the belt* por *the sash*, es decir, *to hit below the sash* se pierde el sentido idiomático. Lo mismo ocurre con la locución en español *meter la pata* si el verbo se reemplaza por *poner*, *poner la pata*, la expresión carece de idiomaticidad, dejando de ser una locución. No obstante, existen locuciones que admiten variación, por ejemplo, *coger/tomar las de Villadiego*, considerándose éstas variantes léxicas de una misma locución. Sin embargo, en el caso de la colocación *apagar la sed* se conserva el contenido sinonímico aún cuando se sustituye *apagar* por *matar*, *saciar* o *satisfacer*.

Con respecto a las discrepancias semánticas existentes entre las colocaciones y las locuciones, Koike (2001) observa las siguientes:

a) Cantidad de lexemas

Las colocaciones son combinaciones de dos lexemas (Hausmann, 1979: 191), sin embargo, en las locuciones los constituyentes pueden ser más de dos.

b) Composicionalidad semántica

Algunos autores (Aisenstadt, 1981; Cruse, 1986; Cumming, 1986; Bahns, 1993) sostienen que las colocaciones poseen transparencia semántica, es decir, que su significado es el resultado de la suma del significado de cada uno de los constituyentes. No obstante, diversos autores (Alonso Ramos, 1994-1995; Castillo Carballo, 2001; Koike, 2001) afirman que las colocaciones son parcialmente composicionales, además de existir diferentes grados de composicionalidad semántica, dependiendo de si los constituyentes se usan en sentido literal o figurado (Koike, 2001: 174). Sólo en el caso de que ambos constituyentes de la colocación mantengan el significado literal, la transparencia o composicionalidad semántica es total (por ejemplo, *abrir la puerta*), mientras que en las locuciones existe menos transparencia semántica que en las colocaciones. No obstante, Corpas Pastor (1996) afirma que las locuciones también pueden presentar significado composicional (por ejemplo, *sano y salvo*).

c) Significados

En general, las locuciones verbales pueden presentar dos sentidos, el literal y el figurado (idiomático) (Mendivil Giró, 1991: 728). Así, *to kick the bucket* se puede interpretar como “dar una patada al cubo” o en el sentido idiomático de “morirse”. Lo mismo ocurre con la locución *arrojar la toalla* (Koike, 2001: 35), que además del sentido literal, “tirar la toalla” conserva el figurado, es decir “abandonar”. No obstante, sólo en el caso del significado idiomático se considera una locución. Con respecto a las colocaciones suelen presentar un único significado, aunque Koike (2001: 35, 170-171) señala que en algunos casos pueden llegar a presentar dos significados:

a) *Pedro perdió el tren* [juguete]

b) *Pedro perdió el tren* [medio de transporte]

En inglés ambos significados se expresan mediante dos verbos diferentes.

Los casos en los que puede existir confusión entre las colocaciones y las locuciones son aquellos en los que comparten la misma combinación, es decir, sustantivo+adjetivo (por ejemplo, *mercado negro*) y el adjetivo presenta un significado figurado o abstracto, mientras que la base mantiene el significado literal. Corpas Pastor (1996: 73) señala que si la base permite la sustitución paradigmática, es decir, *dinero/mercado negro*, sin que el adjetivo pierda el significado figurado de “ilegal”, entonces se trataría de una colocación.

#### 5.4. Distinción entre colocaciones y compuestos

La diferencia principal entre las colocaciones y los compuestos se basa en que los compuestos equivalen a una categoría gramatical, de ahí que se dividan en compuestos nominales (*snowflake, girlfriend, frogman, zarzamora, sacacorchos*), adjetivales (*self-taught, hard-working, headstrong, verdinegro, bucodental, económico-político*), verbales (*to outlive, to mass-produce, to photocopy, fotocopiar, malcriar, malacostumbrar*), mientras que las colocaciones no equivalen a una categoría gramatical sino a un sintagma del tipo:

SV (V+SN)

inglés: *to draw attention*

español: *entablar una amistad*

SN (S+ADJ)

inglés: *traumatic experience*

español: *odio mortal*

SN (S+PREP+S)

inglés: *a pinch of salt*

español: *una pizca de sal*

SV (V+ADV)

inglés: *to advice strongly*

español: *desear fervientemente*

SADJ (ADJ+ADV)

inglés: *piping hot, seriously injured*

español: *estrechamente relacionado*

SN+SV

inglés: *the milk went off, the cock crows*

español: *el barco zarpó, la guerra estalló*



Los casos en los que puede haber confusión entre una colocación y un compuesto son aquellos en los que comparten estructuras, es decir, en los compuestos sintagmáticos del tipo sustantivo+sustantivo (*ciudad dormitorio, toy factory, dance hall*), sustantivo+preposición+sustantivo (*árbol del paraíso, melón de agua*), adjetivo+sustantivo (*high school, marea roja, fiebre amarilla, pastor alemán, portero electrónico, mano negra*), adverbio+adjetivo (*carefully worked*). Las combinaciones del tipo sustantivo+sustantivo, es decir, *home arrest, land reform, key word, toy factory, visita relámpago, cuestión clave*, podrían ser clasificadas como colocaciones léxicas o como compuestos sintagmáticos. Benson et al. (1986: xxvi-xxvii) señalan que unidades léxicas del tipo *home arrest, jet engine, land reform* y *aptitude test* son colocaciones en las que uno de los sustantivos desempeña una función atributiva y, por tanto, entran a formar parte de las colocaciones de tipo adjetivo+sustantivo. Del mismo modo, estas unidades léxicas podrían ser clasificadas como compuestos según los criterios de Thomson y Martinet (1986: 32), es decir, el primer nombre indica el lugar del segundo (*home arrest*), o en lo que consiste el segundo, (*land reform*). Ante la falta de criterios esclarecedores, en este trabajo la combinación sustantivo1+sustantivo2 no se considerará un tipo de colocación, tal y como Benson et al. (1986) habían sugerido en su clasificación, sino un compuesto sintagmático (cf. Val Álvaro, 1999; Koike, 2001), actuando el primer sustantivo (en inglés *land* en *land reform*) o el segundo (en español *relámpago* en *visita relámpago*), de especificador del otro constituyente. Por otro lado, en las construcciones sustantivo1+preposición+sustantivo2, cuando funcionan como una colocación, el sustantivo1 indica una unidad o medida con respecto al sustantivo2, por ejemplo, *a herd of buffalo, a school of whales, a pinch of salt, una rebanada de pan, un enjambre de abejas*; sin embargo, éste no es el caso de los compuestos sintagmáticos (*árbol del paraíso, melón de agua*). Igualmente, y ante la falta de criterios esclarecedores, en este trabajo las combinaciones del tipo adverbio+adjetivo (*carefully worked*) y adjetivo+sustantivo (*weak tea, rouge estimate, correo electrónico*) se considerarán colocaciones y no compuestos sintagmáticos, a no ser que los dos constituyentes aparezcan unidos por un guión. En el caso de la combinación adjetivo+sustantivo, habría que aclarar que la combinación, además de no estar unida por un guión, debe tener significado

parcialmente composicional (*weak tea, odio mortal*) y no ser opaca (*mano negra, pan comido, mala uva, alta montaña, santo oficio*<sup>69</sup>) para ser considerada una colocación, de lo contrario entraría a formar parte de las locuciones.

Ferrando (2002: 102) señala las siguientes diferencias entre las colocaciones y los compuestos: a) los compuestos poseen mayor fijación y estabilidad, mientras que las colocaciones permiten ciertas variaciones, justificando así el hecho de que los compuestos no suelen admitir conmutabilidad en uno de sus constituyentes frente a las colocaciones en las que a veces podemos encontrar sustituciones de palabras sinónimas (*\*núcleo comercial/centro comercial; hambre canina/voraz*); b) los compuestos presentan mayor grado de idiomatidad con significados añadidos e imprevisibles llegando, a veces, a ser totalmente opacos (por ejemplo, *greenhouse*); sin embargo, las colocaciones son parcialmente composicionales ya que la base mantiene el significado original y selecciona acepciones abstractas o figuradas en el colocativo; c) los compuestos poseen significado denotativo o referencial, representan un concepto único (*oso hormiguero*) mientras que las colocaciones no siempre representan objetos o personas (*experiencia dilatada*); d) en las colocaciones existe una relación de selección entre los constituyentes (*odio mortal, mortal* intensifica el concepto expresado por la palabra *odio*) frente a los compuestos en los que está ausente la restricción seleccionadora (*avión comercial*, el adjetivo actúa como especificador). La autora defiende que los compuestos sintagmáticos se hallan entre las colocaciones y las locuciones, de ahí que a veces sea difícil distinguir unos de otros.

No obstante, en este estudio las combinaciones del tipo *fiebre amarilla, centro comercial, intestino grueso* (sustantivo+adjetivo) en las que el adjetivo adquiere una función clasificadora, se consideran colocaciones léxicas y no compuestos sintagmáticos (Koike, 2001). En dichas colocaciones léxicas el colocativo, es decir, el adjetivo, presenta poca tipicidad por su amplia colocabilidad.

---

<sup>69</sup> Val Álvaro (1999) las considera compuestos sintagmáticos

## 5.5. Distinción entre locuciones y compuestos

Las ULP del tipo *lágrimas de cocodrilo*, *cortina de humo*, *lengua de trapo*, *oro negro*, *cuatro ojos*, *santo oficio*, *pan comido*, es decir, totalmente opacas desde un punto de vista semántico, autores como Val Álvaro (1999) las engloba dentro de los compuestos sintagmáticos, es decir, sin unión ortográfica, mientras que Corpas Pastor (1996) las califica como locuciones nominales. Para evitar confusión, Seco (1982 [1972]: 198-199) y Corpas Pastor (1996: 93) consideran compuestos a las unidades léxicas constituidas por la unión gráfica y acentual de dos o más lexemas, y locuciones a aquellas que presentan igual grado de cohesión interna pero no poseen unión ortográfica. Estos autores señalan que tanto en las locuciones como en los compuestos existe cohesión semántica (función denominativa) y cohesión morfosintáctica (no permiten modificaciones, inserciones, sustituciones ni manipulaciones) y que el criterio acentual no es fiable pues no existe una única regla que determine la unión acentual de los compuestos. Higuera (2004: 124-127) al intentar distinguir los compuestos sintagmáticos de las locuciones hace referencia a lo siguiente:

- a) las locuciones a diferencia de los compuestos sintagmáticos poseen rasgos fonéticos peculiares (aliteración, rima consonante, disposición rítmica, repetición de fonemas). Sin embargo, esta característica no se aplica a todas las locuciones (por ejemplo, *coser* y *cantar*, *con pelos* y *señales*, *estirar la pata*).
- b) los compuestos sintagmáticos presentan función denotativa y referencial y las locuciones expresiva y apelativa. La autora no ofrece ejemplos para demostrar las diferencias entre denotativo y referencial, por un lado, y expresivo y apelativo, por otro.
- c) la capacidad de los constituyentes de funcionar aisladamente como unidades de la lengua se aplica a los compuestos sintagmáticos y no siempre a las locuciones ya que algunas de ellas contienen palabras del tipo *pis*, *pas*, *juntillas*, *hurtadillas* que sólo aparecen en este tipo de expresiones. Esta característica no es un rasgo definitorio ya que no se aplica a todas las locuciones.
- d) las locuciones presentan anomalías estructurales (*a ojos vistas*, *de armas tomar*) y en cambio los compuestos no. Sin embargo, al igual que en los

puntos anteriores esta característica no es definitoria porque sólo está presente en algunas locuciones.

- e) los compuestos sintagmáticos pueden llegar a convertirse en compuestos léxicos (por ejemplo, *tela de araña* → *telaraña*), mientras que en las locuciones no ocurre lo mismo. No obstante, esta conversión no es posible en la mayoría de los compuestos sin unión ortográfica.
- f) en los compuestos sintagmáticos, con un máximo de dos lexemas o dos lexemas y una preposición, las categorías léxicas constituyen clases abiertas de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio y preposición) (Piera y Varela, 1999: 4371, citados en Higuera, 2004: 125), mientras que en las locuciones las unidades pueden contener más de dos palabras y a veces conjugaciones (por ejemplo, *de rompe y rasga*). A pesar de ello, las expresiones *listo de manos*, *corto de medios*, constituidas por dos adjetivos y una preposición, son calificadas como locuciones adjetivas por Corpas Pastor (1996: 97).

Por tanto ante la falta de criterios esclarecedores, en este estudio las ULP que contienen la estructura sustantivo+preposición+sustantivo o sustantivo+adjetivo y poseen significado no composicional, es decir, son totalmente opacas, se tratarán como locuciones, por ejemplo, *cortina de humo*, *patas de gallo*, *mosquita muerta*, *vacas flacas*, *noche vieja*, *oro negro*, *papel mojado*, *lengua de trapo*. Por otro lado, las expresiones *árbol del paraíso*, *melón de agua*, a pesar de que comparten la misma estructura que las anteriores (*patas de gallo*, *cortina de humo*) se incluirán dentro de los compuestos sintagmáticos ya que la base (es decir, *árbol* y *melón*, respectivamente) conserva el sentido literal.

**CAPÍTULO 4. LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN  
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS  
Y DEL ESPAÑOL COMO L2**



## 1. La enseñanza de las unidades léxicas pluriverbales (ULP) en una L2

Diversos autores como Krashen y Scarcella (1978), Schmidt (1983), Ellis (1984), Yorio (1989) y Granger (1998) no consideran útil la enseñanza de ULP, puesto que no creen que haya una relación directa entre su empleo y el uso de la lengua a medida que el nivel de la L2 aumenta. Niegan que el aprendiz sea capaz de derivar reglas gramaticales y morfológicas a partir del uso de ULP tratadas como segmentos indivisibles en los primeros estadios del proceso de aprendizaje de una L2. En un estudio con aprendices de inglés de diferentes L1 en un contexto de segunda lengua mixta, Ellis (1984) concluye que no es necesario enseñar ULP, dado que el valor comunicativo y la frecuencia de uso de éstas son suficientes para se adquieran. No obstante, debido al reducido número de sujetos (en total tres estudiantes, dos de 11 y uno de 13 años) en este estudio dicha afirmación se debería tomar con cautela.

Por el contrario, Willis (1990), Nattinger y DeCarrico (1992), Lewis (1993), Irujo (1993), Penadés Martínez (1999), Wray (2000, 2002), Schmitt (2004), Boers y Lindstromberg (2005) y Wood (2006) se muestran partidarios de la enseñanza de ULP.

Entre los diversos usos de las ULP en el discurso, Wray (2002: 97) destaca los siguientes: a) controlan el flujo de información en el discurso, b) permiten que pase cierto tiempo para que tenga lugar el procesamiento de otros aspectos del discurso y c) señalizan la organización del discurso. Wood (2006) añade que los sujetos de su estudio utilizan diferentes tipos de ULP juntas (por ejemplo, [*make music*] [*by himself*]) alargando así la intervención en el discurso y consiguiendo que éste sea más fluido al evitar pausas. Igualmente, la presencia de expresiones en las que se hace referencia a la persona que habla (*self-talk*) (por ejemplo, *I know, I guess, I think so*) podrían ser interpretadas, según Wood (2006) y siguiendo a McCafferty (1994), como un intento de convertir el discurso social externo en discurso interno.

Por otro lado, Wray (2000) afirma que es fundamental conocer las causas de la dificultad de aprender ULP, de forma que se pueda crear una metodología más eficaz. Entre las causas de dicha dificultad destaca el hecho de que a veces no se enseñan bien (Irujo, 1986; Granger, 1998, citados en Wray, 2000: 468) y la

falta de experiencia del estudiante con estas unidades, ya que a menudo se omiten del discurso dirigido a los aprendices. Dichas unidades se encuentran con frecuencia en los medios de comunicación, sin embargo, el input sin interacción no es suficiente para su aprendizaje (Irujo, 1986).

Con respecto a la metodología, existen diferentes intentos de incorporar la enseñanza de ULP en un programa de L2. Entre las propuestas más tempranas se encuentra la de Willis (1990: 38) que se centra en las expresiones en parte fijas y en parte variables (por ejemplo, *the best way to \_\_\_\_\_ is to \_\_\_\_\_; One way of \_\_\_\_\_-ing \_\_\_\_\_ is by \_\_\_\_\_-ing*). Es partidario de la enseñanza incidental de las ULP y señala que los estudiantes deben reconocer ciertos patrones y especular acerca de ellos (Wray, 2000: 469, comunicación personal). Años más tarde, Lewis (1993: 106-107) propone que se seleccionen ULP arquetípicas. En general, su enfoque se centra en ULP que sean útiles desde un punto de vista pragmático, especialmente expresiones institucionalizadas y pretende conseguir un equilibrio entre aquellas palabras poco frecuentes pero con un alto contenido léxico y las más frecuentes pero con apenas contenido léxico. Por otro lado, Nattinger y DeCarrico (1992: 117) dan prioridad al criterio de la utilidad de las ULP en la conversación y recomiendan practicarlas en ejercicios mecánicos. Wray (2000) señala que los autores mencionados anteriormente, Willis (1990), Nattinger y DeCarrico (1992) y Lewis (1993), poseen diferentes puntos de vista acerca de qué relación existe entre la enseñanza de ULP y la acumulación del conocimiento gramatical y léxico, a pesar de que coinciden en reconocer la importancia de analizar dichas unidades teniendo en cuenta las distintas partes que las componen. No obstante, la autora aclara que dicha aproximación a la enseñanza de ULP, es decir, el análisis de las diferentes partes que las componen, no es fiel reflejo de cómo las procesan los hablantes nativos.

Irujo (1993) en un trabajo acerca de la producción de locuciones por parte de un grupo de doce hispanohablantes aprendices de inglés en un contexto de segunda lengua, afirma que se deben enseñar las locuciones que sean diferentes en la L1 del estudiante o aquellas que supongan un problema de interferencia entre la L1 y la L2. Según la autora, habría que prestar especial atención a las locuciones que son similares pero no idénticas en ambas lenguas, puesto que causan interferencias. En el caso de un contexto heterogéneo, es decir, aquel en el que los estudiantes poseen diferentes L1, recomienda que los estudiantes comparen la L1



con la L2 para que puedan señalar las diferencias y semejanzas en la forma, el significado y el uso. Asimismo, aconseja que se enseñen las locuciones que atienden a las necesidades e intereses de los estudiantes y no las más frecuentes. Finalmente, propone que se dote a los estudiantes de estrategias de aprendizaje para tratar el aspecto figurado de las locuciones, aunque no especifica cuáles ni cómo.

Wood (2002) sugiere centrarse en el input y la interacción en el aula de una L2 para la enseñanza de ULP. Con respecto al primero, aconseja una exposición masiva a input natural y auténtico, ya sea oral o escrito, puesto que es en la comunicación espontánea en la que tiene lugar una selección de ULP de forma inmediata y flexible. Según este autor, las actividades orales se podrían centrar en el aspecto fonético y/o pragmático de dichas unidades. Del mismo modo, en las actividades escritas el aprendiz de una L2 se centraría en trabajar el uso de ULP responsables de la cohesión y la retórica del texto escrito. En concreto, propone dos tipos de actividades que ayudarían a crear conciencia (*consciousness raising*) de las ULP, es decir, *shadowing* y *dictogloss*. El primer tipo (*shadowing*) requiere que los estudiantes lean en voz alta un texto mientras lo escuchan prestando especial atención al aspecto suprasegmental del texto (por ejemplo, la entonación). Con el segundo tipo (*dictogloss*) el estudiante debe reconstruir un texto a partir de las anotaciones de palabras de contenido o cualquier otra parte del texto mientras el profesor lo lee en alto. El autor señala que este tipo de actividad ayuda al estudiante a prestar atención a los bloques de palabras. En cuanto a la interacción, se debe promocionar a través de actividades que contengan un vacío de información y favorezcan la negociación del significado, así como por medio de la interacción con nativos tanto de forma oral como escrita.

Ante la falta de estudios y materiales pedagógicos suficientes que apliquen los conocimientos teóricos sobre las ULP a la enseñanza de una L2, a excepción de trabajos publicados por Nattinger y DeCarrico (1992) y Lewis (1997), entre otros, Schmitt (2004: 271) recurre a supuestos metodológicos procedentes de la enseñanza del vocabulario en general, destacando la importancia de la enseñanza explícita, las ventajas de hacer que el aprendiz de una L2 tenga que llevar a cabo un mayor esfuerzo mental en el procesamiento de la lengua meta y la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Más tarde, Schmitt (2005-2006) afirma que no debe

existir un único tratamiento pedagógico para las ULP, ya que se procesan y se almacenan en la mente de diferentes formas. Se muestra partidario de la enseñanza de locuciones (*crammed/packed/squashed like sardines*) y expresiones variables (por ejemplo, sintagmas que contienen un número fijo de elementos y un número de espacios en blanco: \_\_\_\_\_ *think nothing of* \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ *made it clear that* \_\_\_\_\_, *a* \_\_\_\_\_ *ago*). Con respecto a las primeras, debido a que apenas admiten variación, se debería enseñar la forma fija junto con ejemplos de posibles variantes. En cuanto a las expresiones variables, la enseñanza de éstas queda justificada porque admiten pocas variaciones y se asocian a funciones comunicativas. Por último, las secuencias léxicas (por ejemplo, *I don't know, on the other hand, I want to, take a look at, it should be remembered/emphasized/stressed/clear/recognized that...*), no se prestan a la enseñanza explícita porque la relación forma-significado es menos transparente.

Boers y Lindstromberg (2005) sostienen que la metodología que ofrece el Enfoque léxico no es suficiente para la enseñanza de ULP en contextos de lengua extranjera. Los autores aconsejan que aparte de utilizar el criterio de la frecuencia y la utilidad en la selección de ULP también se tendría que tener en cuenta el de la facilidad de ser recordadas (*memorability*). En el aprendizaje de ULP a gran escala es necesario el uso de recursos mnemotécnicos como la etimología y la aliteración. Los estudios de semántica cognitiva sobre el lenguaje figurado han demostrado que un número considerable de locuciones no poseen un significado totalmente arbitrario, sino que el significado figurado se deriva del significado literal (original). Boers et al. (2007) aseguran que el uso de la etimología como técnica de presentación de locuciones en L2 es más eficaz que la simple memorización de dichas ULP. La técnica, que se basa en la teoría de *Dual Coding* (cf. Clark y Paivio, 1991), consiste en recuperar el significado literal y el uso original de una expresión convencional y figurada a través de una imagen mental de una escena concreta. La imagen mental, una vez almacenada en la memoria junto con la forma verbal, puede servir de ayuda para recordar la expresión. Los resultados del estudio de Boers et al. (2007) demuestran que presentar las locuciones a través del conocimiento del origen de una locución facilita la comprensión del significado figurado y favorece la retención en la memoria a largo plazo. Los estudiantes trabajan en actividades de tipo resolución de problemas que requieren un mayor esfuerzo mental, lo cual conlleva, según Boers

et al. (2007), una mayor retención. La segunda técnica consiste en hacer que la atención del alumno se dirija a ciertos patrones de sonidos que conforman una aliteración (por ejemplo, *time will tell* y *spic and span* en las que se repiten las consonantes iniciales). La técnica de la aliteración complementa la técnica de creación de imágenes mentales, ya que es aplicable a ULP como las expresiones literales del tipo *in the whole wide world* y expresiones transparentes figuradas como *sink or swim* (“haces un esfuerzo o pierdes”) y tiene en cuenta un estilo de aprendizaje basado en la verbalización y no en la creación de imágenes mentales. Los resultados del estudio llevado a cabo por Boers y Lindstromberg (2005) con estudiantes de inglés en un contexto de lengua extranjera son indicativos de que la aliteración posee un efecto positivo al recordar las locuciones. Los estudiantes obtuvieron mejores resultados en la prueba de recordar locuciones en el caso de aquellas que contenían aliteración.

En el caso de la enseñanza de ULP en español, Penadés Martínez (1999) afirma que la cuestión no estriba en si se tienen que enseñar o no las ULP, sino en saber cuáles según el nivel de los estudiantes. Para ello sería necesario disponer de investigaciones sobre estas unidades en español y que dieran cuenta del registro, la frecuencia y las condiciones de uso. Igualmente, la autora destaca la escasez y la falta de adecuación de los materiales específicos para la enseñanza de este tipo de unidades. En la misma línea, Domínguez González et al. (1988) critican la falta de índices de frecuencia de ULP obligando a los autores de los materiales didácticos a tener que depender de su propia intuición al seleccionarlas.

## **2. El aprendizaje de las unidades léxicas pluriverbales (ULP) en una L2**

A pesar de que en las dos últimas décadas se han incrementado las investigaciones centradas en el léxico, los estudios sobre la adquisición de ULP no son muy numerosos. Según Pawley y Syder (1983), para los aprendices de una L2 no es fácil identificar ULP usadas por hablantes nativos y, mucho menos, dominarlas. Así, la ausencia de ULP en la producción oral y/o escrita de un aprendiz de L2 es responsable en gran medida de que éste no tenga un grado mayor de fluidez ni de idiomática.

De acuerdo con los resultados de diversos estudios, la presencia de ULP en una L2 aporta las siguientes ventajas:

a) el uso de ULP sin analizar, es decir, como si fueran secuencias indivisibles en una etapa temprana de la adquisición de la L1 y la L2 (cf. Hakuta, 1974; Krashen y Scarcella, 1978; Pienemann et al., 1988) favorece la comunicación aunque esto no implica que la producción necesariamente se lleve a cabo de forma precisa (cf. Schmidt, 1983).

b) las ULP actúan como materia prima para el desarrollo de una L2, ya que a medida que mejoran las competencias léxica y gramatical los aprendices son capaces de analizar posteriormente la estructura interna de estas unidades.

Estas dos ideas las resume Wood (2002: 4) de la siguiente manera:

They are acquired and retained in and of themselves, linked to pragmatic competence and expanded as this aspect of communicative ability and awareness develops. At the same time, they are segmented and analyzed, broken down, and combined as cognitive skills of analysis and synthesis grow. Both the original formulas and the pieces and rules that come from analysis are retained.

Algunos investigadores han tratado de trazar el curso que sigue el desarrollo de las ULP en una L2. Schmitt (2004: 13) aboga por una posible sistematicidad en la adquisición de ULP, sin embargo, debido a una falta de

estudios en esta sub-área del léxico no es factible llegar a conclusiones firmes sobre el mecanismo de adquisición de las ULP. Se decanta por un modelo de adquisición por patrones aplicable al aprendizaje tanto de L1 como de L2 y lo describe como la habilidad de extraer patrones del input recibido por parte de los seres humanos al aprender una lengua. Así en el caso de las colocaciones, de forma intuitiva se aprenden los patrones colocacionales que son aceptables y los que no lo son, ya que no es posible aplicar un razonamiento basado en la semántica. El autor precisa que tras un período de silencio comienza el uso de ULP sin analizar; más tarde una mejora en el nivel de la L2 no indica un incremento de ULP.

Otras interpretaciones acerca del aprendizaje de las ULP es aquella ofrecida por el conexionismo. La teoría conexionista de la adquisición del lenguaje (L1 y L2), a diferencia de la teoría innatista, niega la existencia de un módulo neurológico dedicado exclusivamente a la adquisición del lenguaje y defiende que lo que es innato es la habilidad de aprender. Elman y sus seguidores (1996) explican la adquisición del lenguaje por medio de las conexiones que los niños establecen entre las palabras/combinaciones de palabras y las situaciones en las que éstas tienen lugar. Los defensores del conexionismo mantienen que cuando los niños escuchan una palabra/combinación en el contexto de un objeto/persona/acontecimiento específico, en la mente del niño se establece una asociación entre la palabra/combinación de palabras y lo que representa, de forma que al escuchar la palabra/combinación le viene a la mente el objeto que representa y viceversa, es decir, al ver el objeto le viene a la mente la palabra/combinación que representa. No obstante, en el modelo conexionista, la adquisición del lenguaje no consiste solamente en establecer conexiones entre las palabras/combinaciones y el mundo exterior, sino también en asociar las palabras/combinaciones con otras palabras/combinaciones con las que aparecen. N. Ellis (2002) destaca el papel primordial que juega la frecuencia con la que aparecen ciertos elementos lingüísticos en el input, de forma que a mayor frecuencia de aparición mayores son las posibilidades de que se fortalezca la red de conexiones compuesta por los elementos que coaparecen con frecuencia. Según N. Ellis (2002), las ULP son secuencias de palabras originados por la combinación de elementos que coaparecen con frecuencia. La frecuencia de aparición desempeña un papel importante en el caso de las locuciones, ya que cuanto más frecuente es

una locución, más fácil resulta la comprensión del significado figurado, pues la frecuencia de aparición hace que éste sobresalga con respecto al significado literal. Prueba de la existencia de esta red de conexiones entre palabras/combinaciones de palabras es el hecho de que parte de nuestra producción oral o escrita es predecible, de ahí que N. Ellis (2005) sugiera que en gran medida la lengua se adquiere mediante bloques de palabras y no por medio de la unión de unidades léxicas simples.

Con respecto a la producción de ULP en una L2, Irujo (1986) en un intento de justificar la ausencia de locuciones en el discurso de los aprendices de una L2 afirma que existe cierta tendencia a protegerlos de estas combinaciones y que la mera exposición a éstas sin interacción no es suficiente para adquirirlas. Años más tarde, en un estudio con hispanohablantes que poseen nivel avanzado de inglés como L2 y a los que se les pide que traduzcan al inglés párrafos que contienen locuciones, Irujo (1993) identifica las siguientes estrategias: uso del conocimiento productivo de la L2 que ya poseen para crear una posible versión de una expresión que recuerdan a medias o traducción directa a la L2 de un equivalente en la L1. En una investigación anterior con estudiantes polacos y alemanes de inglés, Biskup (1992) obtiene resultados similares a los del estudio de Irujo (1993), aunque, y a diferencia de esta última, la investigación de Biskup (1992) se centra en las colocaciones. Biskup (1992) concluye que los estudiantes alemanes al producir colocaciones léxicas en inglés utilizan mayormente la traducción directa de la L1 mientras que los polacos confían en el conocimiento de la L2. El comportamiento de los estudiantes alemanes se justifica por medio de la similitud que perciben entre su L1 y el inglés. Wray (2002) señala que, a diferencia de las locuciones, la explicación al reducido conocimiento colocacional en la L2 de los estudiantes no se encuentra en la ausencia de colocaciones en el discurso dirigido a los aprendices, sino más bien en la falta de atención por parte de éstos ante la presencia de colocaciones. Granger (1998) en un análisis de la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera concluye que existe una tendencia a emplear ULP que les son familiares y con las que los aprendices se sienten seguros.

Wray (2002: 144) afirma que esta variación en los resultados obtenidos acerca del uso de ULP en una L2 se debe en parte a la heterogeneidad de la población objeto de estudio (diferencias en la L1, contexto social, edad, etc.).

### **3. Las colocaciones en una L2**

#### **3.1. Estudios sobre la enseñanza de las colocaciones en una L2**

La enseñanza del léxico de una L2 ha ido ganando importancia en los últimos veinte años. Sin embargo, este énfasis en el léxico se ha plasmado a través de una metodología caracterizada por ser tradicional, con un claro énfasis en la unidad léxica individual, es decir, la palabra. La enseñanza del léxico a menudo ha consistido en hacer que los estudiantes memoricen listas de definiciones de palabras junto con ejercicios para rellenar espacios en blanco (Robinson, 1989: 276). Autores como McCarthy (1984), Nation (1990) y Lewis (1993) señalan que la enseñanza del léxico de una L2 no se debe centrar exclusivamente en vocablos aislados sino que habría que tener en cuenta las relaciones sintagmáticas de tipo colocacional entre unidades léxicas. Con el Enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993) tanto el componente léxico como la colocación se convierten en el centro de atención de su teoría léxica. Este autor considera que la lengua es léxico gramaticalizado, convirtiéndose el léxico en el principio organizador del programa de lengua de una asignatura o libro de texto.

Existen estudios recientes centrados en el análisis del vocabulario procedente de materiales para la enseñanza/aprendizaje de una L2. Nesselhauf y Tschichold (2002) hacen una revisión de siete programas informáticos para el aprendizaje del vocabulario llegando a la conclusión de que el aspecto colocacional se ha dejado de lado. Estos autores aconsejan que se enseñen las colocaciones de forma explícita. Igualmente, sugieren que se presenten en contexto y se practiquen de forma sistemática. Por otro lado, Kasuya (2000) analiza cinco libros de texto de nivel intermedio para la enseñanza del inglés en institutos de educación secundaria en Japón. La autora concluye que algunos libros de texto enfatizan demasiado los vocablos aislados, es decir, en aquellos ejercicios en que se tratan las colocaciones léxicas los estudiantes sólo tienen que saber el significado de cada una de las palabras para obtener la respuesta correcta, sin prestar atención al concepto de colocación léxica. Higuera (2007) afirma que tanto en libros de formación para profesores de inglés como lengua extranjera como en el material complementario para alumnos, destinado al aprendizaje del léxico en inglés es frecuente el concepto de colocación. Sin embargo, y según esta

autora, en las monografías para la formación de profesores de español como lengua extranjera apenas aparece (y en el caso de que aparezca suele ser en libros de reciente publicación) (Cervero y Pichardo, 2000; Gómez Molina, 2004b) y en los libros para el aprendizaje del léxico en español casi nunca está presente. Por tanto, concluye que la didáctica de ELE debería incorporarlo en la enseñanza del léxico al igual que la enseñanza del léxico de otras lenguas lo ha incorporado hace años.

### **3.2. Estudios sobre el aprendizaje de las colocaciones en una L2**

Desde la perspectiva del aprendizaje, N. Ellis (1996) considera que las colocaciones son una parte importante del desarrollo del léxico en una L2. Igualmente, se ha sugerido que las colocaciones conforman la mayoría de las unidades léxicas iniciales, de ahí que su estudio sea de gran importancia en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje y en los años posteriores en los que se sigue desarrollando el léxico de una L2 (Greenbaum, 1974: 89). Laufer (1988) manifiesta que la combinación de unidades léxicas supone una dificultad para el aprendiz de una L2, incluso en el caso de estudiantes de nivel avanzado que ya han adquirido cierta fluidez en la lengua meta. Otros investigadores (Martin, 1977; Grucza y Jaruzelska, 1978, citados en Biskup, 1992; Arabski, 1979) aseguran que los errores colocacionales alcanzan un porcentaje alto en comparación con el resto de los errores cometidos por los aprendices de una L2.

En el aprendizaje de las colocaciones apenas existen estudios empíricos a pesar de que numerosos investigadores han destacado el papel primordial de éstas en el léxico para el desarrollo de una competencia comunicativa. A continuación se exponen algunas reflexiones acerca de la necesidad de aprender colocaciones.

En la década de los setenta, Levenston (1979) señala la necesidad de investigar el aprendizaje de las colocaciones, aunque no será hasta los noventa cuando los estudios empíricos empiecen a proliferar. Una de las investigaciones más tempranas es llevada a cabo por Channell (1981). El estudio consiste en producir colocaciones del tipo adjetivo+sustantivo (*handsome man, pretty woman*) por un grupo de estudiantes de inglés de nivel avanzado en un contexto de segunda lengua a partir de un diagrama de colocaciones que contiene adjetivos en el eje vertical y sustantivos en el eje horizontal. Los resultados de la



investigación muestran que los estudiantes no logran identificar un gran número de colocaciones, a pesar de que todos conocen las palabras que se hallan distribuidas en ambos ejes. Otros estudios posteriores (Aghbar, 1990; Fayez-Hussein, 1990; Aghbar y Tang, 1991; Bahns y Eldaw, 1993; Arnaud y Savignon, 1997; Nesselhauf, 2003; Laufer y Girsai, en prensa) son indicativos de la falta de conocimiento colocacional por parte de los aprendices de inglés como L2.

Aghbar (1990) investiga un grupo de estudiantes de inglés de nivel universitario en un contexto de segunda lengua a los que se les pide que rellenen los espacios en blanco de 50 oraciones pertenecientes a un registro formal. Cada oración contiene una colocación del tipo verbo+sustantivo (*acquire knowledge*) en la que el verbo está ausente. Los resultados indican un desconocimiento general de las colocaciones del tipo anterior y un uso abusivo de términos generales; es decir, el verbo *get* se usa tanto en aquellos casos en los que es el verbo adecuado como en aquellas combinaciones en las que se necesita un verbo más específico, y por tanto, más apropiado. Fayez-Hussein (1990) (citado en Gitsaki, 1996) investiga la producción de colocaciones en inglés del tipo sustantivo+sustantivo (*tap water*), adjetivo+sustantivo (*pretty girl*) y verbo+sustantivo (*withdraw money*). Para ello distribuye a 200 estudiantes universitarios jordanos una prueba que contenía 40 oraciones con una colocación incompleta. Los resultados llevan a concluir que el 38% de las respuestas incorrectas se deben al uso de términos generales del tipo *pipe water* en vez de *tap water* (agua del grifo) y el 50% de las respuestas incorrectas son causadas por la transferencia negativa de la L1. Bahns y Eldaw (1993) utilizan dos tipos de pruebas, una traducción y un ejercicio de tipo *cloze* para examinar la producción de colocaciones en inglés del tipo verbo+sustantivo (*cancel an order*) por parte de 15 estudiantes alemanes en un contexto de lengua extranjera. Los resultados revelan que se comete el doble de errores en la traducción del sustantivo de las colocaciones que en la traducción de unidades léxicas simples que no forman parte de una colocación y más de la mitad de las respuestas del ejercicio de tipo *cloze* eran inadecuadas. Como conclusión, Bahns y Eldaw (1993) afirman que el conocimiento colocacional no evoluciona en paralelo al conocimiento del resto del léxico y que los resultados del estudio con respecto a las colocaciones probablemente se deban a que a los alumnos no se les ha enseñado las colocaciones de forma explícita, de ahí que no sean conscientes de ellas.

Datos similares ofrece la investigación llevada a cabo por Arnaud y Savignon (1997) con estudiantes franceses de inglés de nivel avanzado. Analizan la producción de unidades léxicas simples formadas por palabras poco frecuentes y de unidades léxicas complejas constituidas por sintagmas nominales, adjetivales, adverbiales y preposicionales, concluyendo que el grupo de estudiantes franceses de nivel avanzado obtienen respuestas adecuadas en el caso de las unidades léxicas simples, mientras que no ocurre lo mismo con las unidades léxicas complejas. Atribuyen este comportamiento al desconocimiento de la importancia y la naturaleza de las unidades léxicas complejas por parte de los estudiantes.

Años más tarde, en un estudio con estudiantes universitarios alemanes de inglés de nivel avanzado, Nesselhauf (2003) concluye que dentro de las colocaciones del tipo verbo+sustantivo, las que presentan mayor grado de restricción (*fail an exam/test*) resultaron ser menos problemáticas que las que no poseen tanta restricción (*exert influence/control/pressure/authority/power*). Una posible explicación podría ser que las primeras se aprenden y se producen como un todo, mientras que las segundas se combinan de una forma más creativa por los estudiantes al permitir un mayor número de sustantivos que coaparecen con el verbo.

En relación al tipo de instrucción y el aprendizaje de colocaciones, en un experimento llevado a cabo por Laufer y Girsai (en prensa) con estudiantes de inglés como lengua extranjera, expusieron a dos grupos de 24 estudiantes cada uno a 8 unidades léxicas simples (ULS) y a 9 colocaciones que los estudiantes desconocían. Uno de los grupos recibió instrucción con énfasis en las formas (*focus on formS—FonFS*), es decir, la enseñanza y la práctica de unidades léxicas se lleva a cabo a través de ejercicios no comunicativos y lenguaje no auténtico. En este caso, los estudiantes tradujeron del inglés al hebreo y viceversa. Durante dicha práctica se resaltaron las diferencias entre ambas lenguas. Por otro lado, el grupo que recibió instrucción con énfasis en la forma (*focus on form—FonF*), tuvo contacto con las palabras objeto de estudio a través del texto y más tarde realizó actividades comunicativas con dichas palabras. Los datos indican que los estudiantes que formaban parte del grupo que recibió instrucción con énfasis en las formas (*FonFS*) obtuvieron resultados superiores en la prueba de las colocaciones que el grupo que estuvo expuesto a instrucción con énfasis en la

forma (*FonF*). Laufer y Girsai (en prensa) concluyen que resulta plausible que la instrucción con énfasis en las formas (*FonFS*) sea beneficiosa en el caso de las colocaciones.

Por otro lado, y a diferencia de los autores anteriores que investigan la precisión con la que estudiantes de diferentes L1 usan las colocaciones en inglés, los estudios empíricos de Ghadessy (1989) y Zhang (1993) se centran en la evolución del conocimiento colocacional. Ghadessy (1989) examina la producción escrita de palabras frecuentes y sus colocaciones en estudiantes de inglés en una escuela primaria de Singapur. Los análisis de los datos obtenidos demuestran que existe un uso más frecuente de palabras de contenido (*content words*) (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) que de palabras vacías de contenido (*function words*) (artículos, pronombres, preposiciones, etc.) en los estudiantes de tercer año de primaria, mientras que en el caso de los alumnos de sexto de primaria, la tendencia general es hacer uso de palabras vacías de contenido. Ghadessy (1989) sostiene que el uso frecuente de palabras vacías de contenido es indicativo de un nivel más avanzado en el proceso de aprendizaje de las colocaciones. Años más tarde, Zhang (1993) (citado en Gitsaki, 1996) investiga el uso escrito de colocaciones por nativos y no nativos. A partir de los resultados obtenidos, Zhang (1993) demuestra que el uso mayoritario de colocaciones gramaticales se presenta como una característica de los nativos con un dominio muy alto de la escritura y de los no nativos que poseen un bajo nivel en la destreza de escribir. Asimismo, Zhang (1993) propone la siguiente secuencia para el aprendizaje de las colocaciones en inglés como L2: en los niveles básicos o iniciales la producción del aprendiz muestra un mayor uso de colocaciones gramaticales que de colocaciones léxicas, careciendo en ambos casos de variedad y precisión; en niveles intermedios tiene lugar una mayor variedad de colocaciones y una menor presencia de errores colocacionales, junto con un número superior de colocaciones léxicas con respecto a las gramaticales, debido a que los estudiantes dependen de unidades léxicas prefabricadas adquiridas en niveles inferiores; en niveles superiores al intermedio, a medida que el estudiante va enriqueciendo el conocimiento gramatical de la L2, el número de colocaciones gramaticales se incrementa, dando como resultado un mayor uso de colocaciones gramaticales que de colocaciones léxicas. No obstante, esta secuencia de

desarrollo del conocimiento colocacional se debe demostrar a través de otros estudios empíricos (Gitsaki, 1996).

A pesar de las aportaciones de los estudios anteriores acerca del aprendizaje de las colocaciones, los resultados y las conclusiones se deben tomar con cierta cautela debido a que (Gitsaki, 1996: 51-52) algunos estudios se centran sólo en un número limitado de tipos de colocaciones (verbo+sustantivo en Bahns y Eldaw, 1993; Aghbar, 1990; adjetivo+sustantivo en Channell, 1981); los instrumentos de recogida de datos son diferentes en cada estudio (traducción y un ejercicio de tipo *cloze* en Bahns y Eldaw, 1993; rellenar espacios en blanco en Aghbar, 1990; diagrama de colocaciones en Channell, 1981; respuestas múltiples en Fayez-Hussein, 1990; ejercicio de redacción en Ghadessy, 1989; ensayo junto con espacios en blanco para rellenar en Zhang, 1993); algunos estudios se basan en un número muy reducido de sujetos (8 sujetos en Channell, 1981) y existe una falta de sistematicidad en la selección de las colocaciones que se examinan.

Dentro de la línea de investigación seguida por Ghadessy (1989) y Zhang (1993), es decir, el desarrollo del conocimiento colocacional en aprendices de inglés como L2, Gitsaki (1996) examina la producción de colocaciones en inglés por parte de estudiantes griegos de educación secundaria separados en tres niveles: inicial, intermedio y post-intermedio. Para ello, distribuye tres pruebas diferentes a cada grupo: escribir una composición, hacer una traducción y rellenar espacios en blanco. En la primera prueba, los estudiantes tienen que escribir una composición de unas 200 palabras, aproximadamente, sobre un tema diferente para cada nivel. En la segunda prueba se les pide a los sujetos que traduzcan del griego al inglés 10 oraciones que contienen diferentes tipos de colocaciones. La tercera prueba consiste en proveer a cada oración del constituyente de la colocación que se había omitido. Tanto el tema de la composición como los tipos de colocaciones de la segunda y tercera prueba ya habían aparecido en el libro de texto que usaba cada grupo. Las colocaciones de estas dos últimas pruebas no poseían un equivalente en la L1 de los estudiantes. Los resultados obtenidos llevan a concluir a la autora que el conocimiento colocacional incrementa conforme mejora el nivel de la L2 y las colocaciones gramaticales se aprenden antes que las colocaciones léxicas. Igualmente, Gitsaki (1996) identifica una serie de factores como responsables del desarrollo que experimenta el conocimiento colocacional, entre ellos, la complejidad sintáctica de la colocación, la exposición,

la frecuencia de aparición, la instrucción, las diferencias entre la L1 y la L2, la madurez en cuanto al nivel de la L2 y la edad de los sujetos. La exposición a ciertos tipos de colocaciones vía libros de texto influye en el aprendizaje de las colocaciones independientemente de la frecuencia con la que un tipo de colocación tiene lugar en una lengua. No obstante, la frecuencia también juega un papel importante, ya que a mayor frecuencia, mayores posibilidades de que una colocación sea más evidente. En general, la instrucción influye de forma positiva acelerando la velocidad del proceso de aprendizaje. En este estudio la enseñanza implícita de los diferentes tipos de colocaciones, a juzgar por los pésimos resultados obtenidos en la traducción y en el ejercicio de rellenar espacios en blanco, no es suficiente para que los estudiantes los recuerden, y por tanto, sean conscientes de las colocaciones cuando se examinen. De ahí que Marton (1977) recomiende que en la enseñanza de ULP el estudiante haga un esfuerzo consciente memorizándolas y practicándolas. Igualmente, Bahns y Eldaw (1993) achacan el bajo nivel colocacional de los sujetos de su estudio al hecho de que a los estudiantes no se les había enseñado las colocaciones de forma explícita. La complejidad es otro factor de primordial importancia. Las colocaciones gramaticales más complejas (por ejemplo, adjetivo+preposición [*angry at*]) supusieron mayor dificultad para los estudiantes, o sea, los estudiantes obtuvieron un mayor número de respuestas correctas con colocaciones gramaticales que poseían la estructura sujeto+verbo+infinitivo (*we must work*) que las que contenían sujeto+verbo+objeto+infinitivo (*she heard them leave, she asked me to come*). De igual forma, los estudiantes evitan usar las colocaciones gramaticales complejas y no frecuentes; así, los sujetos de este estudio no usaron colocaciones gramaticales del tipo sujeto+verbo+posesivo en forma de verbo acabado en *-ing* (*they love his clowning*). Con respecto a las colocaciones léxicas, las que poseen un mayor grado de idiomatidad, arbitrariedad y son impredecibles (*think highly*) se presentan como más complejas que las que tienen menor grado de composicionalidad (*work hard*). Del mismo modo, el orden de los constituyentes de la colocación influye en el grado de regularidad, y de forma indirecta, en la complejidad de ésta. Se cree que las colocaciones del tipo preposición+ sustantivo (*on Sundays, at 7:06*) son más regulares desde un punto de vista de las reglas gramaticales que las del tipo sustantivo+preposición (*degree in, attitude towards*) puesto que estas últimas se consideran impredecibles.

Las diferencias entre la L1 y la L2 igualmente complican el proceso de aprendizaje de las colocaciones. La colocación gramatical del tipo adjetivo+preposición cuyo equivalente en griego es verbo+determinante+sustantivo es más difícil de traducir que las que tienen un equivalente directo. La madurez en cuanto a la edad y nivel de la L2 también repercute en el desarrollo del conocimiento colocacional. Las mayores diferencias se encontraron entre los Grupos 1 (nivel inicial) y 3 (nivel post-intermedio). En general, a medida que progresa el nivel de la L2 se producen mejores resultados en las pruebas de traducción y de rellenar espacios en blanco.

Por último, de acuerdo con los resultados del estudio, Gitsaki (1996) establece un continuo respecto al desarrollo del conocimiento colocacional. Los estudiantes de nivel inicial, a pesar de que carecen de precisión a la hora de producir colocaciones, presentan un mayor manejo de las colocaciones léxicas que de las colocaciones gramaticales complejas, ya que aprenden las colocaciones como si se trataran de unidades léxicas complejas no analizables y carecen de una competencia gramatical lo suficientemente desarrollada para analizar estructuras complejas. Otra razón por la cual los sujetos son capaces de memorizar colocaciones léxicas más fácilmente que las colocaciones gramaticales complejas se debe a que las primeras están formadas mayormente por dos constituyentes, mientras que estas últimas suelen ser más largas, y por tanto, presentan mayor dificultad para memorizarlas. En el nivel intermedio, la producción de colocaciones sigue siendo poco precisa, a pesar de que existe una mejoría en la producción de colocaciones gramaticales complejas puesto que el nivel gramatical también aumenta. Sin embargo, los estudiantes de nivel post-intermedio experimentan un avance considerable en la producción de ambos tipos de colocaciones. No obstante, el nivel de las colocaciones léxicas sigue siendo superior con respecto a las colocaciones gramaticales complejas, lo que indica la adquisición de un vocabulario más rico.

Gitsaki (1996) reconoce que su estudio empírico, a pesar de que aporta datos esclarecedores acerca del desarrollo del conocimiento colocacional, posee una serie de deficiencias que se deberían tener en cuenta. Primero, el estudio se llevó a cabo siguiendo un enfoque sintáctico, el cual es válido en el caso de las colocaciones gramaticales; sin embargo, el aprendizaje de las colocaciones léxicas se debería tratar desde un punto de vista semántico, ya que la estructura sintáctica

de estas últimas es simple. En el estudio las colocaciones léxicas del mismo tipo (verbo+adverbio) no presentan el mismo grado de dificultad, puesto que a mayor idiomática, mayor dificultad (*think highly* resultó ser más problemático que *work hard*). Segundo, la prueba de rellenar espacios en blanco contiene más colocaciones léxicas que gramaticales puesto que examinar las colocaciones gramaticales (por ejemplo, sujeto+verbo+objeto+to+ objeto, *she asked me to come*) a través de este tipo de prueba plantea el problema de qué constituyente omitir para evitar que la colocación resultante sea demasiado general o demasiado obvia. La autora aconseja que en estudios posteriores ambos tipos de colocaciones se examinen por separado, controlando el grado de idiomática, la frecuencia y la formalidad, en el caso de las colocaciones léxicas y la complejidad gramatical, en el de las colocaciones gramaticales. Tercero, el uso de diferentes tipos de colocaciones está sujeto al tema que se está tratando en cuestión. De ahí que la prueba que consistía en escribir una composición no proporcionara resultados fiables al comparar la producción de los tres grupos, pues a cada uno de ellos se le había asignado un tema diferente. En futuras investigaciones sobre el uso de colocaciones en una L2 la autora sugiere que se mantenga el mismo tema al comparar producciones libres entre grupos con diferentes niveles en una L2.

### **3.3. Metodología de la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones en una L2**

#### **3.3.1. Razones que justifican la enseñanza de las colocaciones en una L2**

Lewis (1997: 32) añade que la enseñanza del léxico a través de colocaciones refleja la manera en la que se usa el léxico en una lengua, además de resultar más eficaz enseñar las colocaciones como unidades que enseñar aisladamente las palabras, para que luego los alumnos aprendan a combinarlas.

Corpas Pastor (1996) señala que las colocaciones ayudan a mejorar la comprensión y la producción de ciertos textos o registros, puesto que existen colocaciones que sólo aparecen en determinados registros (por ejemplo, en el tema meteorológico en periódicos y programas informativos de televisión se

pueden encontrar colocaciones como *chubascos ocasionales, nubosidad variable, vientos flojos*, Corpas Pastor, 1996: 87).

Más tarde, Hill (2000: 49-62) justifica la enseñanza de las colocaciones de la siguiente manera:

- a) dentro del lexicón mental la colocación es la fuerza más poderosa en la creación y comprensión de textos;
- b) ya que el lexicón no es arbitrario, es decir, hasta cierto punto la elección del léxico es predecible, el conocimiento de ciertas colocaciones ayuda a predecir el tipo de palabras que coaparecen con otras (por ejemplo, si pensamos en el verbo *to have* dentro del contexto de la bebida las posibles combinaciones serían *tea, coffee, milk, mineral water, orange juice, etc.*, pero no *engine oil, shampoo, sulphuric acid, etc.*);
- c) alrededor de un 70% de lo que oímos, decimos, leemos o escribimos forma parte, en mayor o menor medida, de una expresión fija, de ahí que no sea suficiente conocer un número importante de palabras sino que, además, es necesario poseer una competencia colocacional adecuada;
- d) aparece como una solución al problema de muchos estudiantes, es decir, un conocimiento colocacional adecuado evitaría los errores gramaticales que se originan como consecuencia del desconocimiento de las colocaciones. La falta de competencia colocacional fuerza al estudiante a crear enunciados más largos para así poder expresar el contenido de la colocación que desconocen. Con respecto a este último punto, Morgan Lewis (2000: 16) aclara que las colocaciones a menudo expresan ideas complejas de una forma simple y precisa, y se evita recurrir a producciones más extensas que a veces no llegan a reflejar la misma idea con tanta precisión.

Finalmente, y siguiendo a Wray (2002), los aprendices de una L2 no parecen prestar atención a las combinaciones colocaciones que aparecen en el input. Por tanto, la autora sugiere la enseñanza explícita de éstas además de hacer que se destaquen. Dicha falta de atención queda reflejada en los resultados poco alentadores del estudio de Siyanova y Schmitt (2008) en el que se compararon las intuiciones de hablantes nativos de inglés con las de estudiantes de inglés como L2 de nivel avanzado acerca de la frecuencia de ciertas combinaciones colocacionales. Los hablantes no nativos calificaron las colocaciones poco



frecuentes como frecuentes y viceversa. Del mismo modo, y al contrario de los hablantes nativos, los estudiantes de inglés como L2 no fueron capaces de distinguir entre colocaciones de frecuencia media y aquellas de frecuencia alta.

### 3.3.2. Razones que justifican el aprendizaje de las colocaciones en una L2

Nation (1990; 2001) afirma que el conocimiento de una palabra quedaría incompleto si se desconocen las combinaciones colocacionales. El aprendizaje de las colocaciones léxicas en una L2 puede traer beneficios desde un punto de vista productivo y receptivo del conocimiento de una unidad léxica debido al significado no composicional de las colocaciones aparte de promover la autonomía del estudiante.

Desde un punto de vista semántico, las colocaciones se han considerado problemáticas en la codificación del significado de una L2 (conocimiento productivo) (D. F. Brown, 1974; Cowie, 1978; Mackin, 1978; Martin, 1984; Hussein, 1990), habiendo adquirido éstas cierto grado de idiomatidad. Castillo Carballo (2001: 136) señala que los aprendices de una L2 no se equivocan en la elección de la base, pero sí suelen tener problemas con el colocativo, pues éste adopta un sentido figurado en presencia de la base. Lewis (1993: 83) también otorga un papel importante a la colocación en la creación del significado de una palabra. Así, resulta imposible explicar el significado del verbo *to bark* sin hacer referencia a la palabra *dog*. Del mismo modo, el significado del verbo *to bark* se completa no sólo con la combinación colocacional en *Dogs bark* sino también a través de las siguientes oposiciones: *Dogs bark, but pigs grunt and ducks quack*. Siguiendo la misma línea, McCarthy y O'Dell (2005: 6), en un intento de justificar el aprendizaje de las colocaciones en una L2, afirman que las colocaciones suponen la forma más natural de expresar algo (*smoking is **strictly forbidden*** es más natural que *smoking is strongly forbidden*) y aportan una mayor precisión al expresar un concepto (*It was **very** cold and **very** dark* se podría expresar como *It was **bitterly** cold and **pitch** dark*).

Por otro lado, según Castillo Carballo (2001), la descodificación (conocimiento receptivo) resulta más fácil que la codificación siempre y cuando el estudiante de la L2 conozca el significado de los constituyentes léxicos de la

colocación. Sin embargo, en casos de especialización semántica intensa del colocativo, la descodificación puede presentar ciertas dificultades para el hablante no nativo. Sirva de ejemplo la colocación *dinero negro* en la que el sustantivo ha seleccionado la acepción de *ilegal* para el adjetivo negro.

Por último, dada la arbitrariedad de la colocación, Woolard (2000: 35) destaca el papel que ésta posee a la hora de fomentar la autonomía en el aprendizaje de una L2. El profesor se limitaría a enseñar a los estudiantes a que reconocieran y recordaran las colocaciones que necesiten, en vez de enseñar colocaciones concretas.

### **3.3.3. Criterios de selección**

Penadés Martínez (2004: 59) señala que el hablante nativo utiliza un número muy elevado de colocaciones, razón por la cual es casi imposible que el estudiante de una L2 aprenda la totalidad de éstas, aunque debe dominar decenas de miles.

Existe una opinión generalizada de que en la enseñanza de las colocaciones de una L2 uno de los criterios fundamentales de selección es la ausencia de equivalentes directos entre las colocaciones de la L1 y la L2 (Bahns, 1993; Bahns y Eldaw, 1993; Fontenelle, 1994; Corpas Pastor, 1996; Gitsaki, 1996; Castillo Carballo, 2001; Koike, 2001; Nesselhauf, 2003; Gómez Molina, 2004 b; Laufer, 2005). Para ello, Newman (1988: 303) propone un análisis contrastivo entre las colocaciones de la L1 y las de la L2 y así evitar errores procedentes de una transferencia negativa de la L1.

Los resultados de un estudio contrastivo (inglés-español) traductológico de tipo sintáctico-semántico condujo a Corpas Pastor (2003) a hacer una serie de matizaciones con respecto a las colocaciones equivalentes y no equivalentes de dos lenguas. A pesar de que el estudio de Corpas Pastor (2003) se centra en los problemas que plantean las colocaciones en la traducción, los comentarios de la autora acerca de las diferencias en las restricciones colocacionales y los problemas que acarrear se podrían extrapolar a la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones, ya que hasta el momento los autores que han abogado por el criterio de selección basado en las diferencias colocacionales entre la L1 y la L2 no lo han perfilado de una forma tan exhaustiva como Corpas Pastor (2003) en su análisis

traductológico. A continuación se exponen las conclusiones del estudio con la salvedad de que cuando la autora se refiere a la lengua de origen y la lengua meta, estos términos se han reemplazado por L1 y L2, respectivamente.

Cuando la colocación tiene un equivalente en ambas lenguas (L1 y L2) se podrían plantear los siguientes casos (Corpas Pastor, 2003: 187-189):

a) la base posee un equivalente en ambas lenguas mientras que el colocativo que acompaña la base contiene un valor idiosincrásico en una de ellas. Así, el sustantivo *traffic* que forma la base de la colocación *heavy traffic* se traduce por *tráfico* independientemente del contexto de la colocación. El colocativo *heavy* no equivale al más general (*pesado*) pues depende del contexto de la colocación y del hecho de que ambos adjetivos presentan rasgos colocacionales diferentes.

<i>heavy</i>	( <i>suitcase</i> )	pesada	(maleta)
	( <i>sleep</i> )	pesado	(sueño)
	( <i>smell</i> )	fuerte	(olor)
	( <i>traffic</i> )	denso	(tráfico)
	( <i>blow</i> )	duro	(golpe)
	( <i>crop</i> )	abundante	(cosecha)
	( <i>defeat</i> )	grave	(derrota)
	( <i>liquid</i> )	espeso	(líquido)
	( <i>sky</i> )	encapotado	(cielo)

b) La colocación en una de las lenguas posee aspectos figurados que no aparecen en la otra lengua. Como ejemplo, la autora aduce a la colocación *crítico corrosivo* cuya traducción al inglés, *severe/harsh/unkind critic*,<sup>70</sup> no plasma el carácter figurado de la colocación en la otra lengua. El caso contrario ocurre en *to purse one's lips* que conlleva una actitud de desprecio o desaprobación que no es posible reflejar en español *fruncir los labios*.

c) Otros problemas pueden venir ocasionados por diferencias con respecto al nivel de formalidad. Por ejemplo, la colocación *to crack a joke* pertenece al nivel informal mientras que su equivalente en español *contar un chiste* tiene un carácter neutro.

Con respecto a las colocaciones que carecen de equivalentes colocacionales en la L1 y la L2 se pueden dar los siguientes casos (Corpas Pastor, 2003: 189-190):

a) el concepto expresado por la colocación en una de las lenguas está lexicalizado en la otra. El diccionario Collins traduce la colocación *a chorus of praise* en la

<sup>70</sup> Los adjetivos de esta colocación son los que aparecen en el diccionario combinatorio de Benson et al. (1986)

oración *a chorus of praise greeted the book* como *el libro recibió la aprobación de todos*.

b) el concepto expresado por la colocación en una de las lenguas puede tener como equivalente una sola palabra en la otra lengua. Así, a las colocaciones *to commit suicide* y *to catch a glimpse* le corresponden como equivalentes de traducción *suicidarse* y *vislumbrar*, respectivamente. Las colocaciones *hacer hincapié*, *dar la bienvenida*, *librar una batalla* se suelen traducir al inglés como *to insist*, *to welcome* and *to fight*, aunque se pueden encontrar equivalentes que contienen más de una palabra (por ejemplo, *hacer hincapié en* → *place emphasis on*; *librar una batalla* → *wage a battle/fight*).

c) la colocación en una de las lenguas se traduce por una frase o una locución en la otra. La colocación *raving lunatic* formada por un adjetivo y un sustantivo se traduce por una locución: *loco de atar*.

Por otro lado, D. F. Brown (1974: 3) llega a la conclusión de que habría que enseñar las colocaciones “normales” antes que las colocaciones “inusuales”, ya que las primeras conforman la base de estas últimas. Sin embargo, D. F. Brown (1974) no ofrece criterios para distinguir entre ambas; de ahí que los docentes se vean obligados a depender de su intuición al decidir qué colocaciones son más útiles (Gitsaki, 1996).

Para la enseñanza de las colocaciones, y por tanto para la selección de éstas, Leed y Nakhimovsky (1979) recomiendan llevarla a cabo a través de las funciones léxicas, argumentando que la teoría de las funciones léxicas<sup>71</sup> aporta consistencia, diversidad y evita la arbitrariedad en el diseño de materiales pedagógicos.

Yorio (1980) sugiere tener en cuenta criterios como las necesidades de los estudiantes, la utilidad, la productividad, la frecuencia, el uso general y la facilidad de uso. Las necesidades se obtienen a través de un análisis de los objetivos y las metas de los estudiantes. La utilidad requiere un análisis acerca de la pertinencia de las combinaciones. La productividad se calcula por medio de un estudio de la aplicabilidad de las combinaciones. Por último, la facilidad de uso

---

<sup>71</sup> Hace referencia a la teoría Sentido-Texto (Mel'čuk y Zholkovsky, 1970).

está relacionada con la facilidad al producir las combinaciones desde un punto de vista fonológico y sintáctico.

Gitsaki (1996) propone que se seleccionen las colocaciones que se usan más frecuentemente y que poseen mayor grado de idiomática. La idiomática de una colocación se determina por medio del nivel de abstracción y del significado literal. La combinación colocacional *recommend highly* es más abstracta que la colocación *try hard*, ya que esta última representa una acción física. Igualmente, *recommend highly* carece de significado literal en comparación con la colocación *try hard*.

Otro criterio de selección es el propuesto por Lewis (2000), que aconseja centrarse en las colocaciones constituidas por sustantivos frecuentes en la L2. Los sustantivos de uso frecuente (por ejemplo, *car*) tienen menos contenido léxico que otros de menor frecuencia (por ejemplo, *telescope*), por tanto, requieren de una mayor matización a través de adjetivos (por ejemplo, *powerful*, *second-hand*, *family*) (Lewis, 2000: 144).

Al igual que Lewis (2000), Hill et al. (2000: 116), aunque no hacen referencia a la selección de colocaciones, sugieren que en la enseñanza de éstas se preste especial atención a sustantivos generales que son frecuentes y útiles pero aportan poco significado, a pesar de que presentan el inconveniente de que estos sustantivos forman parte de un gran número de colocaciones y a verbos deslexicalizados del tipo *do*, *make*, *put*, *keep*, *get*, *have* que los estudiantes usan de forma abusiva sin saber qué sustantivo(s) constituye(n) una colocación con estos verbos. En otro capítulo del mismo libro, Hill (2000: 63-64) se decanta por la selección de colocaciones medias (*medium-strength collocations*). Para ello hace una distinción entre colocaciones únicas, fuertes, medias y débiles. El autor no ofrece una definición de estos tipos de colocaciones, sino que las identifica a través de ejemplos. Así, la colocación *foot the bill* es única ya que el verbo *to foot* sólo se utiliza en dicha combinación, siendo incorrectas las expresiones *to foot the invoice* y *to foot the coffee*. Lo mismo ocurre con el verbo *to shrug* en la colocación *to shrug our shoulders*, pues este verbo no se utiliza con otras partes del cuerpo. Los adjetivos *trenchant* o *rancid* en *trenchant criticism* y *rancid butter* forman colocaciones fuertes, ya que estos adjetivos suelen aparecer, aunque no exclusivamente, con los sustantivos *criticism* y *butter*, respectivamente. Los adjetivos *long*, *short*, *cheap* y *expensive* formarían colocaciones débiles pues se

combinan con una gran cantidad de sustantivos. Por último, las colocaciones *major operation*, *hold/have a conversation* y *make a mistake* quedarían englobadas dentro de las colocaciones medias. Hill (2000: 64) aclara que la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio conocen los constituyentes de estas colocaciones por separado, aunque es probable que desconozcan las combinaciones en las que éstas entran a formar parte. En otras palabras, los estudiantes de nivel intermedio no han almacenado *hold/have a conversation* en su lexicón mental como un solo elemento, sino por separado. El autor considera que el nivel intermedio es el punto de partida para la enseñanza de las colocaciones, tomando como base para la enseñanza de éstas las palabras que los estudiantes ya conocen de forma aislada.

Castillo Carballo (2001) señala que dada la importancia de la variación lingüística en la comunicación diaria, la existencia de variedades sintópicas (la diferencia entre las colocaciones son de índole geográfico, por ejemplo *limpiarse los dientes* y *lavarse los dientes*, la primera es habitual en el norte peninsular y la segunda en la zona meridional), sinstráticas (variedad sociocultural en la que es frecuente la presencia de vocablos desconocidos para el no iniciado o con un significado distinto al que adquieren en la comunicación cotidiana) y sinfásicas (colocaciones pertenecientes a un registro formal, informal, coloquial o escrito) no se deberían obviar en la enseñanza de lenguas extranjeras

Nesselhauf (2003) afirma que en la selección de las colocaciones léxicas habría que tener en cuenta aquéllas que son aceptables y frecuentes, bien en un registro neutro o en cualquier registro especial y las que presentan un grado de restricción medio (por ejemplo, la combinación colocacional *exert influence/control/pressure/authority/power* posee menor grado de restricción que *fail an exam/test* ya que el verbo se combina con un mayor número de sustantivos)

Higueras (2004) aconseja que en la selección de las colocaciones léxicas se tengan en cuenta áreas temáticas de interés para los alumnos. Ofrece como ejemplos las colocaciones seleccionadas por un grupo de profesores que diseñaban material didáctico para futuras madres aprendices de español en un contexto de segunda lengua: *anestesia epidural*, *parto vaginal*, *hacer una cesárea*, *subida de leche*, *dar el pecho*, *bebé prematuro*, *estar embarazada*, *romper aguas*, *tener contracciones*, etc.

Gitsaki (1996: 31) critica el hecho de que algunos de los criterios mencionados anteriormente (utilidad, productividad, frecuencia, uso general y facilidad) son arbitrarios, afirmando que la enseñanza de las colocaciones necesita rigor científico con respecto a qué y cuántas colocaciones hay que enseñar, cómo practicarlas y en qué nivel habría que implantar la enseñanza de éstas.

### **3.3.4. Propuestas pedagógicas para la enseñanza de colocaciones en una L2**

En la bibliografía existente sobre la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones se encuentran numerosas propuestas didácticas (D. F. Brown, 1974; Fontenelle, 1992; Lewis, 1997, 2000; Conzett, 2000; Hill, 2000; Morgan Lewis, 2000; Thornbury, 2002; Gómez Molina, 2004b; Higuera, 2004; Cabanillas, 2008). Una de las propuestas más recientes, la propuesta de Higuera (2004), basándose en teorías sobre la lengua y su aprendizaje, pretende llevar la enseñanza de las colocaciones al aula desde una doble vertiente, a saber, proporcionando una formación lingüística sobre el concepto de colocación al profesorado, siendo éste uno de los aspectos más novedosos de esta propuesta y ayudando a plasmar los contenidos lingüísticos en el diseño de unidades didácticas para trabajar colocaciones y otros tipos de unidades léxicas. No obstante, las propuestas didácticas ofrecidas hasta el momento se han caracterizado no sólo por ser limitadas junto con una falta de concreción de la programación de cursos y clases por niveles (Higuera, 2004), sino también por la casi total ausencia de técnicas para la presentación de las colocaciones y de actividades que practiquen las colocaciones en contextos en los que existe una necesidad real de llevar a cabo un intercambio comunicativo. Así, la mayoría de las actividades se caracterizan por su naturaleza controlada, es decir, el estudiante se limita a reconocer la colocación en sí, ejercicio estrictamente mecánico, o bien se le exige que conozca solamente el significado de las palabras para obtener la colocación adecuada.

A continuación se ofrece una selección de ejercicios/actividades<sup>72</sup> pertenecientes a las diferentes fases que componen la enseñanza/aprendizaje de una L2:

---

<sup>72</sup> Algunos de los ejercicios/actividades que se ofrecen en esta sección podrían quedar englobados en más de una fase, por ejemplo el ejercicio 1.c. no sólo trabaja la percepción de las colocaciones (fase 1) sino también el significado de las mismas, por tanto, se podría haber clasificado como

## 1. Percepción de las colocaciones.

### a) Enseñar de forma explícita el concepto de colocación (Conzett, 2000: 75).

Para ello es útil hacer ver a los alumnos que el concepto de colocación existe tanto en la L2 como en la L1 y que no todas las combinaciones colocacionales poseen una equivalencia colocacional en la otra lengua.

### b) Segmentar textos orales en bloques (Lewis, 1997).

El profesor lee un texto segmentándolo en bloques para que el alumno pueda descubrir los bloques correspondientes y almacenarlos como tales.

Cabanillas (2008: 70) distingue cuatro pasos: preparación, dictado, reconstrucción, análisis y corrección. En la etapa de la preparación el profesor selecciona un texto que sea del interés de los alumnos en el que aparecen algunas colocaciones. En el dictado el profesor lee dos veces el texto a velocidad normal segmentando los bloques. En la segunda lectura, los estudiantes pueden tomar nota de lo que escuchan para luego, en la reconstrucción del texto, compartir las notas. En la etapa final, los estudiantes comparan las distintas versiones y reflexionan sobre las posibles colocaciones.

### c) Anotar colocaciones en textos escritos (Conzett, 2000).

Entrenar a los alumnos a que identifiquen las colocaciones conforme leen un texto. El objetivo es acostumbrar a los estudiantes a que tomen nota de las palabras que suelen coaparecer y las traten como si fueran un bloque. Por ejemplo, en un texto en el que aparecen las siguientes combinaciones colocacionales: *dar comienzo a, poner en marcha, operación salida, hora punta*, se les puede pedir a los estudiantes que busquen dos sinónimos de *empezar* y las combinaciones equivalentes a “situación en la que muchos ciudadanos abandonan sus casas y cogen el coche para irse de vacaciones” y a “momentos de máximo tráfico en una ciudad” (Cabanillas, 2008: 73).

### d) Llamar la atención de los alumnos sobre las colocaciones que han aparecido a lo largo de la clase (Lewis, 1997).

---

ejercicio que pertenece a la fase 2, es decir, reflexión de la forma y el significado de las colocaciones.



El profesor anota en dos columnas las colocaciones que van apareciendo en clase para que los alumnos sean conscientes de ellas al final de la misma.

2. Reflexión sobre la forma y el significado de las colocaciones.

a) Clasificar las colocaciones según la estructura sintáctica (Cabanillas, 2008: 72).

Después de la comprensión lectora o auditiva de un texto, los estudiantes podrán buscar colocaciones dentro del mismo texto y clasificarlas según el criterio sintáctico.

b) Distinguir vocablos que son sinónimos mediante colocaciones (Lewis, 1997: 113; Hill et al., 2000: 103; Morgan Lewis, 2000: 22).

Los pares de palabras *injury* frente a *wound* y *decir* frente a *contar* son a menudo confundidas por los aprendices de inglés y español, respectivamente. Se puede pedir al estudiante que busque en un diccionario de colocaciones los adjetivos y verbos que aparecen con *injury* y *wound* y los sustantivos que complementan a *decir* y *contar*.

c) Trabajar la antonimia dentro del contexto de la colocación (Lewis, 1997).

La idea es evitar la simplificación que conlleva el aprendizaje de antónimos, pues en muchos casos no es suficiente con conocer el opuesto de una palabra sino que es necesario saber la colocación antónima. Así, el opuesto de *bright* y *brillante* puede ser *silly* y *dark*, *oscuro/a* y *tonto/a*, respectivamente, según la base nominal con la que el adjetivo se coloque.

Ejemplo del inglés (Lewis, 1997: 81)

Opposite	Adjective	Noun
silly	bright	idea
cushy	challenging	job
slight	serious	hindrance

Ejemplo del español (Higueras, 2004: 274)

Nombre	Adjetivo	Adjetivo opuesto
Una idea...	brillante	peregrina, tonta
Un trabajo...	rutinario	creativo
Una conversación...	acalorada	tranquila, amistosa

d) Conocer las relaciones semánticas que tienen lugar entre diversas colocaciones (Higueras, 2004: 273).

¿Conoces estas expresiones? Consulta el cuadro para completar las frases.  
Hace frío... Tengo calor... Hace calor... Está frío... Tengo frío... Está caliente...

	Hace frío	Hace calor	Tengo calor	Tengo frío	Está frío	Está caliente
Clima	+	+				
Personas, animales (temperatura del cuerpo)			+	+		
Bebidas, comidas					+	+

e) Organizar las colocaciones según criterios semánticos (Cabanillas, 2008: 84).

¿Qué cosas haces normalmente antes, durante y después de un viaje? Ordénalas. Puedes añadir más.

Comprar los billetes, revelar fotos, planchar camisas, hacer fotos, deshacer la maleta, comprar regalos, hacer la maleta, alquilar un coche, cambiar dinero, escribir postales, hacer una reserva, etc. (*Gente 1*, Libro de trabajo: 66).

3. Actividades para anotar las colocaciones y mejorar su almacenamiento.

a) Crear fichas con información detallada sobre los vocablos (Woolard, 2000: 43).

Cada ficha debe contener la siguiente información: pronunciación, traducción, definición, ejemplos y colocaciones.

#### CRITICISM

(pronunciation+translation)

To express disapproval of something or somebody

The government has received a lot of criticism for increasing taxes

V: receive, come in for, ...

A: heavy, severe, fierce, ...

b) Anotar las colocaciones de forma coherente para facilitar su aprendizaje (Lewis, 1997: 40).

Se sugiere clasificar las colocaciones mediante funciones comunicativas (aceptar, invitar, rechazar, etc.) y presentarlas en recuadros. La organización es léxica y no estructural a través de un análisis gramatical.

That's	great dreadful exciting terrifying interesting
That sounds That must be That must have been	marvellous awful wonderful good fun

#### 4. Práctica.

a) Escuchar un texto sin tomar nota para luego completar una lista de colocaciones (D. F. Brown, 1974: 3).

Here are 10 nouns from a passage which will be read to you. As you listen to the passage try to remember which adjectives come before each noun. Do not write until the reading is finished. When the reading is finished, write the adjectives you remember before the nouns. Guess any you cannot remember.

The passage is read.	(Item supplied by student)
1. a ..... tank	safety
2. an ..... problem	other
3. an ..... purpose	empty
4. a ..... system	cooling
5. an ..... quantity	urgent
6. the ..... space	circular
7. a ..... feature	necessary
8. several ..... improvements	large
9. a ..... motion	practical
10. a ..... valve	circular

b) Elegir los posibles sustantivos que acompañan a un adjetivo a partir de una lista de adjetivos y otra de sustantivos (D. F. Brown, 1974: 4). Higuera (2004) aconseja realizar este tipo de ejercicio como refuerzo, de forma individual y fuera de clase.

For each adjective choose the 2 or 3 (no more) nouns from this list that you think would collocate (go together with) most usefully. Write these out, e.g. *a narrow bridge*. Check your answer with those given, and discuss any others that you have with your teacher. Be careful with articles.

Adjectives:    1 intense        2 narrow            3 sealed  
                  4 political       5 limited            6 related  
                  7 various

Nouns:        feelings, a road, an envelope, a situation, a number, an idea, reasons, heat, a bridge, a letter, geography, money, by marriage, ways, a tube, knowledge.

Answers given:

1 intense feelings, intense heat  
2 a narrow road, a narrow bridge  
3 a sealed envelope, a sealed letter, a sealed tube  
4 a political situation, political geography  
5 a limited number, limited money, limited knowledge  
6 a related idea, related by marriage  
7 various reasons, various ways, various ideas

c) Escribir tres o cuatro sustantivos que formen colocaciones con los adjetivos que aparecen en las listas de vocabulario al principio de un capítulo (D. F. Brown, 1974: 6).

d) Juego de “Tan fácil como sea posible” (Hill et al., 2000: 104).

Se divide a los alumnos en grupos pequeños para formar dos equipos (A y B). Cada grupo tiene una lista de diez sustantivos que son entradas léxicas en un diccionario de colocaciones y cuenta con un máximo de diez minutos para anotar cinco colocados sacados de un diccionario para cada una de las diez palabras. Los colocados que se elijan deben facilitar al máximo la tarea del equipo que tiene que descubrir el constituyente base de la colocación. Si el equipo B obtiene el constituyente base con la primera colocación, el equipo A gana 5 puntos, mientras que si lo consigue con la segunda, 4 puntos, y así sucesivamente. El equipo que elija los colocativos más frecuentes y/o más fuertes de una base gana.

e) Búsqueda del intruso (Lewis, 1997: 94).

Los alumnos tienen que decidir qué palabra es la que no combina con la primera que aparece en mayúscula.

Ejemplo del inglés (Lewis, 1997: 94)

One word in each group does **not** make a strong word partnership with the word in capitals. Which is the odd one?

1. BRIGHT idea green smell child day room
2. CLEAR attitude need instructions alternative day conscience road
3. LIGHT traffic work day entertainment suitcase rain green lunch
4. NEW experience job food potatoes baby situation year
5. HIGH season price opinion spirits house time priority
6. MAIN point reason effect entrance speed road meal course
7. STRONG possibility doubt smell influence views coffee language
8. SERIOUS advantage situation relationship illness crime matter

Ejemplo del español (Higuera, 2004: 276)

Busca el intruso.

PONER (la mesa/la casa/un negocio/ el sol/un huevo/una carta/una nota)

SALUDAR(atentamente/brillantemente/cariñosamente/secamente/efusivamente)

f) Actividad basada en las relaciones paradigmáticas mediante transformaciones (Gómez Molina, 2004b: 42).

deseo ardiente (sustantivo+adjetivo)→desear ardientemente  
(verbo+adverbio)→ arder en deseos (verbo+preposición+verbo)

prohibir terminantemente→ terminantemente prohibido→prohibición  
terminante

cumplir una promesa→la promesa ha sido cumplida

g) Completar un párrafo usando un diccionario de colocaciones (Hill et al., 2000: 114).

Short paragraphs

1. Look up *news* in a collocation dictionary. Then try to complete this short text:

A hundred years ago news was slow to ..... in. Today as soon as news ....., it flashed across the world by satellite. It is almost impossible for government to ..... news. No matter what they do to stop it ....., it will always ..... out.

2. Look up *emergency*. Then try to complete this short text:

Emergencies can never be ..... When they take ....., the emergency services swing into action. As part of their everyday work, they ..... for an emergency so that when one ....., they are ready for all eventualities. Unfortunately, ..... emergencies happen all the time and cannot be ....., even with the best planning.

5. Uso y consolidación de las colocaciones.

a) Hacer una redacción/debate utilizando colocaciones que ya se han trabajado anteriormente (Conzett, 2000: 81; Hill et al., 2000: 93; Morgan Lewis, 2000: 24).

Antes de hacer una redacción/debate algunos profesores llevan a cabo una lluvia de ideas/palabras relacionadas con el tema de la redacción/debate. Es en ese momento en el que se aconseja recopilar una serie de sustantivos asociados con el tema principal y luego ofrecer verbos y adjetivos que se colocan con ellos; después, adverbios que se coloquen con los verbos. Hill et al. (2000) señalan que la falta de ideas del alumno antes de escribir sobre un tema viene acompañada de un lexicón mental insuficiente. Igualmente, afirman que las colocaciones léxicas son la manera más precisa de expresar una determinada idea y que la ausencia de éstas conlleva una imprecisión en la expresión escrita. En el caso del debate, además de trabajar las colocaciones relacionadas con el tema que se va a tratar, se pueden trabajar aquellas que están relacionadas con las funciones comunicativas de dar opinión, hacer valoraciones, dar y tomar el turno de palabra, etc. (Cabanillas, 2008: 88).

## **CAPÍTULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO**





## 1. Diseño del estudio empírico

### 1.1. Objetivos del estudio empírico

Los objetivos del estudio experimental consisten en:

1. Analizar el tratamiento dado a la *presentación*<sup>73</sup> del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2.
2. Comparar el tratamiento dado a la *presentación* del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2 con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre dicho tratamiento.
3. Analizar el tratamiento dado a la *práctica*<sup>74</sup> del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2.
4. Comparar el tratamiento dado a la *práctica* del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2 con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre dicho tratamiento.

---

<sup>73</sup> Richards y Schmidt (2002: 506) definen la etapa de *presentación* como “the introduction of new items, when their meanings are explained, demonstrated, etc., and other necessary information is given.”

<sup>74</sup> En este caso el concepto de *práctica* equivale a las etapas de práctica y producción según la distinción que Richards y Schmidt hacen en Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (2002: 506). Los autores definen *práctica* como “new items are practised, either individually or in groups. Practice activities usually move from controlled to less controlled practice” y *producción* como “students use the new items more freely, with less or little control by the teacher.”

5. Analizar el tratamiento dado a otros aspectos pertinentes del componente léxico en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2: *el reciclaje, las estrategias de aprendizaje y el índice léxico.*
  
6. Comparar el tratamiento dado a otros aspectos pertinentes del componente léxico en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2: *el reciclaje, las estrategias de aprendizaje y el índice léxico* con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre dicho tratamiento.
  
7. Analizar la reacción pedagógica en forma de adaptaciones (orales/escritas) al vocabulario de libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2 por parte de los profesores de inglés y de los de español.

## **1.2. Análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2**

### **1.2.1. Criterios de selección de los libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2**

#### **Material**

Se ha tenido en cuenta el libro del alumno y no el libro del profesor ni el cuaderno de ejercicios. En este estudio “libro de texto” se ha empleado como sinónimo de “libro del alumno”.

#### **Tipo de libro de texto**

Se han utilizado libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como segunda lengua o lengua extranjera con fines generales y extensivos. Se han descartado libros destinados a preparar a los estudiantes a pruebas como *Cambridge Advanced English (C.A.E.)*, *First Certificate*, *Proficiency* y *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.)*. Igualmente, no se han tenido en cuenta libros de texto para la enseñanza del inglés como primer idioma en segundo de Bachillerato por ser el curso anterior a la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) ni libros de texto para la enseñanza del inglés como segundo idioma por contar con un menor número de horas de clase en comparación con el inglés como primer idioma en Bachillerato.

#### **Estudiantes**

Los libros de texto analizados van dirigidos a jóvenes adultos (17-20 años) y a adultos (21 años en adelante).

#### **Fecha de publicación y editoriales**

Los libros analizados han sido publicados en los últimos 10 años, es decir 1997-2007, por editoriales europeas y norteamericanas (por ejemplo, OUP, CUP, Longman, Anaya, SGEL, Prentice Hall, McGraw Hill, etc.). En el caso de libros de texto que tienen más de una edición, se ha tenido en cuenta una de las ediciones que queda englobada dentro del período que se va a cubrir en el análisis (1997-2007).

### **Niveles** (según el Marco de Referencia Europeo)

Los libros cubren los siguientes niveles: Iniciales (A1, A2), Intermedios (B1, B2), Avanzado (C1).

### **Autores**

Los libros que forman parte del análisis pueden compartir un autor siempre y cuando ese mismo autor no aparezca como único autor en alguno de ellos.

### **Estructura/diseño**

Los libros incluyen secciones explícitas de vocabulario identificadas como tal dentro de la lección y presentadas en forma autónoma, es decir, no compartidas con destrezas, por ejemplo, comprensión lectora y expresión oral. Igualmente, los libros de texto seleccionados incluyen al menos tres destrezas, además de gramática y vocabulario. En el caso de que algún libro contenga algunas secciones para la enseñanza explícita de vocabulario compartidas con una destreza, dichas secciones quedan excluidas del análisis.

### **Número de libros por niveles y lengua**

El estudio lo componen un total de 24 libros de texto divididos en 12 libros de texto para la enseñanza del inglés como L2 (en adelante LTIng) y 12 libros de texto para la enseñanza del español como L2 (en adelante LTEsp), 4 libros de texto por cada uno de los niveles analizados, es decir, niveles iniciales, intermedios y avanzado.

La relación de libros de texto analizados es la siguiente:

Título	Lengua	Nivel	Año	Autores	Editorial
Straightforward	Inglés	Inicial	2006	L. Clandfield	Macmillan
Milestones	Inglés	Inicial	1999	T. Hutchinson	OUP
Natural English	Inglés	Inicial	2006	R. Gairns, S. Redman	OUP
Opportunities	Inglés	Inicial	2001	M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska	Longman
New Impact	Inglés	Intermedio	2002	R. Acklam, T. Naber	OUP
Passages	Inglés	Intermedio	1998	J. C. Richards, C. Sandy	CUP
New Results	Inglés	Intermedio	2002	A. Williams, E. Terán Herranz	Burlington
Face2Face	Inglés	Intermedio	2007	C. Redston, G. Cunningham	CUP
Panorama	Inglés	Avanzado	1997	F. O'Dell	CUP
New CAE	Inglés	Avanzado	2004	L. Jones	CUP
Clockwise	Inglés	Avanzado	2001	A. Jeffries	OUP
Initiative	Inglés	Avanzado	2000	R. Walton, M. Bartram	CUP
Avance	Español	Inicial	2004	C. Moreno, V. Moreno, P. Zurita	SGEL
Nexos	Español	Inicial	2007	Long, Carreira, Velasco, Swanson F. Castro Viúdez, P. Días Ballesteros,	Houghton Mifflin

*Estudio empírico del componente léxico en materiales pedagógicos  
de inglés y de español como lenguas no maternas (L2)*

Español en Marcha	Español	Inicial	2006	I. Rodero Díez	SGEL
Vistazos	Español	Inicial	2006	Van Patten, Lee, Ballman	McGrawHill
ECO B1	Español	Intermedio	2004	C. Romero Dueñas, A. González Hermoso	Edelsa
Conexiones	Español	Intermedio	2006	Zayas-Bazán, Bacon, García	Prentice Hall
¿Qué te parece?	Español	Intermedio	2005	J. Lee, D.J. Young, R. Bransdorfer, D. Wolf	McGrawHill
De Perlas	Español	Intermedio	1998	A. Labarca, E. Rodríguez, O. González	Wiley
A Fondo	Español	Avanzado	2005	M.L. Coronado González, J. García González, A. Zorzalejos Alonso	SGEL
Opiniones	Español	Avanzado	2005	V. Rodrigo, F. LLuna-Mateu, C. Schlig	Pearson Prentice Hall
Sueña 3	Español	Avanzado	2001	M.A. Álvarez Martínez, M. Vega de la Fuente Martínez, I. Giraldo Silverio, F. Martín Martín et al.	Anaya
Repase y Escribe	Español	Avanzado	1997	M. Cauteli Dominicis, J. Reynolds	Wiley

### 1.2.2. Instrumento de análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2

El esquema de análisis de libros de texto (anexo I) consta de tres partes: a) identificación del libro de texto, b) resumen de la descripción del libro de texto y c) análisis del tratamiento dado al léxico en el libro de texto en concreto a ULS y a colocaciones léxicas. Asimismo, estas últimas se van a comparar con otras ULP como las locuciones y los compuestos.

En la presentación del léxico se ha analizado la presentación explícita de ULS y la presentación (explícita e implícita) de colocaciones léxicas. La razón por la que se ha considerado sólo la presentación explícita de ULS es que al examinar la base de organización que se ha utilizado en la presentación de las ULS es difícil hacerlo si se analizan presentaciones implícitas del vocabulario. Dentro de la base de organización de la presentación explícita de ULS se han distinguido dos tipos, a saber, organización semántica y organización temática. Según Richards y Schmidt (2002: 305-306), una agrupación semántica consiste en “the organization of related words and expressions [...] into a system which shows their relationship to one another. For example, kinship terms such as *father, mother, brother, sister, uncle, aunt* belong to a lexical field whose relevant features include generation, sex, membership of the father’s or mother’s side of the family, etc.” Por otro lado, y siguiendo a Folse (2004: 48), el concepto de “organización temática” se define de la siguiente manera: “another way to organize vocabulary is by looser themes. In thematic sets of words, words that naturally occurred when discussing a given theme are included. The words are not synonyms, antonyms, coordinates or superordinates of each other. The words have no obvious relationship to each other; their only connection is that they are all ‘true’ with regard to the theme. For example, under the theme ‘replanning a vacation’, a learner might encounter the words *ticket, Internet, to book a reservation, to select, a seat, an aisle seat, meal, arrival time, gate, jet, and silver.*” Junto a las características mencionadas anteriormente, habría que añadir que en el caso de la agrupación semántica las palabras comparten la misma categoría gramatical, mientras que en el de la agrupación temática coexisten diferentes categorías gramaticales y están relacionadas desde un punto de vista cognitivo (Tinkham, 1997; Waring, 1997; Papathanasiou, 2009).

Las técnicas de presentación del nuevo vocabulario identificadas en los libros de texto analizados se refieren a técnicas explícitas como el uso de antónimos, sinónimos, soporte visual, definición y/o descripción y a técnicas implícitas, en el caso de textos (escritos/orales).

En la práctica del léxico se han tenido en cuenta las ULP (colocaciones léxicas, locuciones y compuestos) que se enseñan tanto de forma explícita como implícitamente, ya que los autores de los libros de texto no siempre indican explícitamente la práctica de dichas unidades. Asimismo, debido a la variedad de definiciones que existe en la bibliografía acerca de estas ULP, en este estudio se han analizado siguiendo la definición de colocación léxica, locución y compuesto que aparece en el capítulo 3, independientemente del hecho de que el autor del libro indique que se trata de un tipo u otro. En cuanto a la práctica de colocaciones léxicas, el análisis de la base de organización sólo se ha tenido en cuenta en aquellos ejercicios/actividades en los que se practican las colocaciones léxicas de forma explícita. Resulta difícil identificar la base de organización en la práctica implícita de colocaciones léxicas pues no existe seguridad acerca de la intencionalidad del autor. Dentro de la base de organización se han distinguido tres tipos, a saber, palabra compartida, relación temática y relación estructural. A continuación se ofrecen ejemplos de las diferentes bases:

### **Palabra compartida**

*Panorama*, pág. 25

Use a dictionary to find collocations to complete the following word forks.

power ————— 


to ————— 


 ————— record

to conduct ————— 




**Relación temática**

*Passages*, pág. 16

Collocations relating to goals<sup>75</sup>.

Check the noun that best goes with each verb. Then compare with a partner.

	A dream	A goal	A task
achieve			
complete			
fulfill			
reach			
realize			

**Relación estructural**

*Opportunities*, pág. 112

Vocabulary: words that go together

Match the verbs (1-8) with the nouns (a-h). You can match some verbs with more than one noun.

- |             |                |
|-------------|----------------|
| 1 make      | a) music       |
| 2 do        | b) a picture   |
| 3 meet      | c) televisión  |
| 4 see       | d) my homework |
| 5 hear      | e) friends     |
| 6 listen to | f) a noise     |
| 7 watch     | g) people      |
| 8 look at   | h) an accident |

El análisis de los diferentes tipos de colocaciones léxicas y de la práctica de las mismas se ha llevado a cabo independientemente de que en el ejercicio/actividad se practiquen de forma explícita o implícita, pues en el caso de los LTEsp la práctica de las colocaciones léxicas no se lleva a cabo de forma explícita.

<sup>75</sup> Una misma práctica explícita de colocaciones léxicas puede estar organizada en torno a varios tipos. Por ejemplo, las colocaciones relacionadas con metas (*fulfill a dream, reach a goal, complete a task*) no sólo comparten organización temática sino también estructural.

### **1.2.2.1. Tipología de ejercicios/actividades**

La práctica tanto de ULS como de ULP se ha analizado siguiendo la tipología que se detalla a continuación y que se basa en el grado de control relativo por parte del estudiante en la respuesta de la práctica (ejercicio/actividad).

#### **Descripción: Ejercicio mecánico (sin necesidad de comprensión)**

Características fundamentales:

1. Los alumnos **no necesitan comprender el léxico que se practica.**
2. Sólo hay una opción/respuesta válida.

#### **Descripción: Ejercicio cerrado (con comprensión y con respuesta fija)**

Características fundamentales:

1. Los alumnos **necesitan comprender el léxico que se practica.**
2. Sólo hay una opción/respuesta válida.

#### **Descripción: Actividad abierta (con comprensión y con respuesta elegida/abierta)**

Características fundamentales:

1. Los alumnos necesitan comprender el léxico que se practica.
2. **Existen varias opciones/respuestas válidas.**
3. Pueden o no existir lagunas explícitas de información<sup>76</sup>.

#### **Descripción: Actividad comunicativa (con vacíos de información)**

Características fundamentales:

1. Existe elección en las respuestas/opciones y/o en el léxico necesario para llevar a cabo la actividad.
2. Existen lagunas explícitas de información.

---

<sup>76</sup> Según Richards y Schmidt (2002: 257), una laguna informativa o vacío de información en un acto de comunicación entre dos o más personas consiste en: "a situation where information is known by only some of those present. In communicative language teaching it is said that in order to promote real communication between students, there must be an information gap between them, or between them and their teacher. Without such a gap the classroom activities and exercises will be mechanical and artificial."

3. Los alumnos deben interactuar según las instrucciones del libro de texto para conseguir un producto final determinado no alcanzable de forma individual.

**Descripción: Ejercicio/actividad híbrido (que mezcla dos o más tipos)**

Características fundamentales:

1. Ejercicio/actividad que resulta ambivalente a efectos de su clasificación pues contiene características de dos o más tipos. No se incluyen aquí aquellos ejercicios/actividades que constan de varias partes de diferentes tipos.

### 1.2.2.2. Ejemplos de ejercicios y actividades para la práctica de ULS y ULP

#### Libros de texto de inglés

##### Unidades léxicas simples

#### Ejercicio mecánico

*Straightforward*, pág. 14

Vocabulary: countries & nationalities

Write the nationalities for these countries in the correct column.

Brazil, Greece, Germany, Poland, Turkey, France, Ireland, Japan, Italy, Britain, Russia, China

-(i)an	-ish	-ese	other
Russian	British	Chinese	Greek

*Straightforward*, pág. 13

Vocabulary: objects1

Listen and repeat the words

a desk   a computer   a chair   a pen   a coffee   a phone   a book

*Straightforward*, pág. 85

Vocabulary: action verbs

1. Write the missing letters in the infinitive verbs.

s\_ng          dr\_ve          k\_ss          sl\_\_p          w\_lk          r\_n  
sm\_k\_

### Ejercicio cerrado

*New CAE*, pág. 90

Arrange the adjectives in green into one of these four categories:

very large	large	small	very small
colossal	big	little	miniature

big, colossal, little, miniature, extensive, gigantic, immense, insignificant, majestic, minuscule, minute, roomy, spacious, tiny, tremendous, vast, wide

*Clockwise*, pág. 11

Find adjectives from 1 which mean...

hand fattening	containing a lot of butter, cream, eggs, etc.
lacking in flavour	not cooked at all
difficult to chew	cooked in too much fat or oil
too sweet	prepared in a simple way/not rich

Adjectives from 1:

Greasy	stodgy	plain	tasty	rich
Sickly	tough	overcooked	light	raw
Juicy	bland	tender	overripe	fresh

### Actividad abierta

*Milestones*, pág. 22

Vocabulary

Describing people

Describe

- a friend
- a famous person
- a member of your family
- yourself

Example

My friend is about twenty-years old. She isn't very tall. She's very slim and she's quite attractive. She's got very dark hair and brown eyes. Her hair is quite long.

*Passages*, pág. 42

How do you feel about the information given in “What Americans Worry About...”? Use adjectives from Exercise A.

I find it reassuring that people are concerned about drug use. It's a serious problem almost everywhere.

### **Actividad comunicativa**

*Panorama*, pág. 70

Follow these instructions.

1. take a slip of paper and write on it a topic that you think other students in the class might find rather difficult (but not impossible) to talk about for a minute—for example, camels, cutting your nails, going to the butcher's, lawn mowers.
2. Shuffle the slips of paper.
3. Take it in turns to take a piece of paper and attempt to speak for a minute on that subject. You should try to leave no silences but to fill your thinking pauses with some of the discourse markers in the list in Exercise 2.
4. Decide as a class which three students managed to do this most successfully.

### **Híbrido**

*Straightforward*, pág. 98

What are these in your language?

*New CAE*, pág. 71

Write a mini-exercise consisting of SIX sentences with gaps using the adjectives from A and B. Like this:

Because of turbulence we had a very ..... flight.

He was very ..... after dropping the vase.

### **Unidades léxicas pluriverbales**

#### **Ejercicio mecánico**

*Straightforward*, pág. 43

Vocabulary: collocations have, go & get

Find these words in the text and put them in the correct circles

to work/to the gym      meetings      a drink      a dinner      to bed  
to sleep      ideas      a nap

                                 have      go      get

*Straightforward*, pág. 117

Vocabulary: collocations make & do

Find all the examples of *make* and *do* used as a main verb in the text. Underline them and the words that come after them.

### Ejercicio cerrado

*Initiative*, pág. 44

Match the words in the first column with those in the second column to form collocations connected with law and order.

- |               |                       |
|---------------|-----------------------|
| 1. commit     | a. the law            |
| 2. keep       | b. someone down       |
| 3. bring      | c. dog                |
| 4. first time | d. someone red-handed |
| 5. break      | e. a crime            |
| 6. sniffer    | f. chase              |
| 7. catch      | g. offence            |
| 8. escape     | h. raid               |
| 9. track      | i. the peace          |
| 10. give      | j. offender           |
| 11. dawn      | k. someone to trial   |
| 12. minor     | l. prosecution        |

### Actividad abierta

*Clockwise*, pág. 15

Vocabulary: collocations

In pairs, ask and answer about your plans and ambitions using verb/noun collocations.

*Initiative*, pág. 136

Work in pairs.

Student A: take the part of one of the women in the articles in 14.2. Answer Student B's questions according to the information in the article. You can invent details if you want.

Student B: using the collocations and phrases in 14.2, ask Student A questions about their job.

Example:

What time do you like to be at your desk?

Then reverse your roles, so that Student B takes the role of the other woman in 14.2, and Student A asks the questions.

### Actividad comunicativa

No se ha encontrado.

### Híbrido

*Passages*, pág. 16

Pair work. Complete these sentences with verbs from Exercise A. Then explain to your partner how you could manage to do each thing.

1. A dream I hope to \_\_\_\_\_ in my life is ...
2. A goal I'd like to \_\_\_\_\_ this year is ...
3. A task I hope to \_\_\_\_\_ in the next few weeks is ...

For example: I dream I hope to realize in my life is to visit every country in South America. I would start by saving a lot of money.

### Libros de texto de español

#### Unidades léxicas simples

#### Ejercicio mecánico

*Español en marcha 1*, pág. 37

Escucha y repite.

1º/1ª primero/a	6º/6ª sexto/a
2º/2ª segundo/a	7º/7ª séptimo/a
3º/3ª tercero/a	8º/8ª octavo/a
4º/4ª cuarto/a	9º/9ª noveno/a
5º/5ª quinto/a	10º/10ª décimo/a

#### Ejercicio cerrado

*Eco B1*, pág. 58

Relaciona

piso, adosado, apartamento, dúplex, ático, estudio, chalé

1. vivienda unifamiliar con jardín.
2. chalé unido a otro.
3. vivienda de varias habitaciones en un edificio.
4. vivienda que tiene dos pisos comunicados por una escalera interior.
5. piso pequeño, de un solo dormitorio.
6. piso de una sola habitación que se usa para trabajos creativos y a veces como vivienda.
7. último piso de un edificio, generalmente de techo más bajo que los demás.

Vistazos, pág. 214

Tú profesor(a) va a leer las reacciones de algunos estudiantes. Escoge la actividad que mejor explica por qué esta persona reaccionó así.

[Este estudiante típico llora. ¿Por qué?]

1. a. tiene dolor de cabeza.  
b. ve a un buen amigo.  
c. recibió malas notas.

[Esta persona se queja. ¿Por qué?]

2. a. recibió un cheque de sus padres.  
b. descubre que se ganó la lotería.  
c. el dependiente del supermercado no la trató (treated) con respeto.

### Actividad abierta

Avance, pág. 35

¿Qué ves? Describe el dibujo.

Usa los verbos y adjetivos que ya conoces y las formas de localización.

Nexos, pág. 141

¿Qué quieres ser? En grupos de tres, hablen sobre sus planes para el futuro.

Modelo:

Tú: ¿qué profesión te interesa?

Compañero/a: ¿A mí? Yo quiero ser abogada.

Tú: ¿dónde quieres trabajar?

Compañero/a: Quiero trabajar aquí, en Los Ángeles.

### Actividad comunicativa

Nexos, pág. 270

El menú. Con un(a) compañero(a), preparen un menú para las siguientes personas. Incluyan tres comidas y también algunas meriendas (*snacks*) si creen que le hacen



falta a esa persona. Incluyan todos los detalles necesarios, incluso lo que debe tomar esa persona con cada comida o merienda.

1. una persona que está a dieta
2. una persona muy activa que necesita muchas calorías
3. una pareja que sale a cenar para celebrar su aniversario
4. un estudiante universitario que no tiene mucho dinero
5. una persona que acaba de despertarse y va a correr un maratón hoy

### **Híbrido**

*Nexos*, pág. 173

El día de hoy. Formen grupos de tres. Cada persona debe preparar una descripción de sus hábitos de consumir. Intercambien las descripciones y túrnense para leerlas en voz alta. El grupo tiene que adivinar a quién describe cada descripción.

## **Unidades léxicas pluriverbales**

### **Ejercicio mecánico**

*A Fondo*, pág. 75

Fíjate en la forma de los nombres de objetos y profesiones de los ejercicios anteriores y responde las preguntas:

- a) ¿Hay diferencia entre el singular y el plural?
- b) ¿Son palabras masculinas o femeninas?

Objetos: sacacorchos, sacapuntas, posavasos, abrecartas, montacargas, lavavajillas, cuentagotas, marcapasos.

Profesiones: limpiabotas, guardaespaldas, guardacoches, guardabosques, aparcacoches.

### **Ejercicio cerrado**

*Avance*, pág. 34

Mirando el plano, di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. la biblioteca está en la plaza de la Marina.
2. el museo está **al lado de** la biblioteca.
3. la farmacia está **cerca del** museo.
4. la librería está **enfrente de** la farmacia.
5. el estanco está en una plaza.
6. la catedral está **a la derecha de** la biblioteca.
7. el banco está **a la izquierda de** la farmacia.

Sueña 3, pág. 154

Completa las oraciones con las palabras que te damos a continuación.

teclado, ordenador, salvapantallas, impresora, procesador, disco duro, multimedia, Internet, correo electrónico, sistema.

1. Este curso de español en CD-ROM tiene fotografías, texto, sonido e incluso te corrige si la pronunciación no es correcta. Es un curso \_\_\_\_\_.
2. Jamás se había imaginado nadie un medio de comunicación más rápido; la cantidad de información que circula por ella es increíble; estamos hablando de \_\_\_\_\_.
3. En algunos países lo llaman computadora, pero aquí lo llamamos \_\_\_\_\_.
4. Si quieres escribir un trabajo con tu ordenador, necesitarás un \_\_\_\_\_.

### Actividad abierta

De Perlas, pág. 8

¿Cuál es su especialidad? Para hablar de profesiones y ocupaciones, con un(a) compañero(a) vea si hay alumnos de cada una de estas especialidades en esta clase de español. Agreguen profesiones que falten.

Carrera	nombre de la profesión	campo profesional
Periodismo	periodista	T.V., radio, revistas
Sociología	sociólogo	hospitales, industrias
Ingeniería civil	ingeniero(a) civil	autopistas, puentes
Dibujo técnico	dibujante técnico	construcción, industria
Administración de empresa	administrador(a)	empresas comerciales
Ingeniería comercial	ingeniero(a) comercial	negocios, finanzas.

Sueña 3, pág. 118

¿Qué significado tienen en el texto las siguientes palabras y expresiones?

1. amplias mayorías
2. bloque de la izquierda
3. comicios
4. revalidar éxitos
5. cambios de formaciones

### Actividad comunicativa

No se ha encontrado

## Híbrido

*Repase y Escriba*, pág. 290

Traduzca

1. You must take out a license to get married.
1. The rocket will take off at dawn.
2. They took away the prisoner's shoes.
3. The little girl took me by the hand.
4. Bernardo always takes coffee with his dinner.
5. It is necessary to take notes in this class.
6. I would like to take a trip to Europe now.
7. He took me for a ride in his blue Mercedes.
8. The doctor told me to always carry the pills in my pocket and to take two before taking the train.

### 1.2.3. Pautas del análisis de libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2

La descripción de las pautas de análisis que se detallan a continuación se ha organizado según el carácter de la pauta en sí, es decir, aquellas que hacen referencia a aspectos generales se han agrupado al comienzo de la relación de pautas (1-4), seguidas de las que están relacionadas con otros aspectos como la presentación (5), práctica (6-13), el reciclaje y la presencia de índices léxicos (14-15).

Pautas generales

1. Se han analizado las secciones de libros de texto en los que el vocabulario aparece de forma autónoma y no junto con una destreza u otro componente.
2. Se han incluido en el análisis aquellos puntos de vocabulario que se enseñan dentro de la sección de vocabulario en la lección, independientemente de que aparezcan o no en el índice del libro de texto.
3. Se han tenido en cuenta todas las lecciones del libro de texto excepto la lección introductoria que aparece al comienzo de algunos libros de texto.
4. Se han contabilizado todas las páginas del libro de texto incluyendo apéndices y glosarios al final del libro de texto, en el caso de que los incluya.

## Presentación

5. No se ha clasificado la organización de la presentación explícita de ULS que contiene características de los dos tipos de agrupaciones (es decir, agrupación semántica o agrupación temática), por ejemplo, presentación explícita de ULS que comparten categoría gramatical y no pertenecen al mismo campo semántico.

## Práctica

6. Se ha utilizado la tipología de ejercicios/actividades del apartado 1.2.2.1 para el análisis de la práctica del léxico y se ha tenido en cuenta la información que aparece de forma explícita en las instrucciones del ejercicio/actividad.
7. Se han analizado y computado todos los ejercicios/actividades relacionados con el léxico, excepto aquellos que consisten en comprobar por parte del alumno si la respuesta es correcta o no y aquellos que no trabajan el léxico y que aparecen dentro de la sección de vocabulario.
8. Se han analizado y computado cada una de las partes de las que consta un ejercicio/actividad, independientemente de que pertenezcan al mismo tipo de ejercicio/actividad. El concepto “partes” no se debe confundir con “pasos” necesarios para realizar una actividad, especialmente en el caso de las actividades comunicativas.
9. Se han analizado y computado como ejercicio/actividad que practica ULS y como ejercicio/actividad que practica ULP aquellos ejercicios/actividades que contienen tanto ULS como ULP.
10. Se han computado como ejercicios/actividades que practican ULS por defecto aquellos ejercicios/actividades en los que se pide al alumno que utilice algunas de las ULS y ULP que aparecen en la lección o las que se dan en el ejercicio/actividad para realizar el ejercicio/actividad, ya que no es seguro que el alumno vaya a utilizar dichas ULP. Por ejemplo, las actividades abiertas o comunicativas en las que el alumno tiene que

proporcionar información que puede variar de un alumno a otro, se han analizado como actividades que practican ULS por defecto pues no existe certeza de si el alumno va a utilizar dichas ULP.

11. Se han analizado y computado las ULP tratadas en este estudio, es decir, colocaciones léxicas, compuestos y locuciones, que se enseñan de forma explícita e implícita. Se han descartado ejercicios/actividades que contienen exclusivamente combinaciones de palabras que no pertenecen a las ULP que se están analizando en este estudio.
12. Se ha analizado el tipo de actividad pero no el tipo de colocación en el caso de aquella práctica de colocaciones léxicas en la que al alumno se le ofrece la posibilidad de llevarla a cabo utilizando cualquier tipo de colocación léxica que se está practicando en dicha lección, pues no es posible especificar qué tipo de colocación se va a utilizar.
13. Se ha analizado la base de organización (es decir, temática, estructural, palabra compartida) de un ejercicio/actividad que practica las colocaciones léxicas de forma explícita, y no en el caso contrario, es decir, en la práctica implícita de colocaciones léxicas.

#### Reciclaje e índice léxico

14. Se han analizado aquellas lecciones/secciones en las que se recicla el léxico de forma explícita e implícita.
15. No se ha tenido en cuenta en el análisis el índice léxico que a veces acompaña al libro del estudiante en forma de cuadernillo.

### **1.3. Cuestionario distribuido a profesores de inglés y de español como L2**

El cuestionario (anexo II) lo conforman dos secciones principales. La primera sección contiene preguntas de carácter específico que se centran en la opinión del profesor de inglés o de español como L2 acerca del tratamiento dado al vocabulario en un libro de texto para la enseñanza del inglés o del español como L2 dirigido a alumnos de 17 años en adelante (preguntas 1-10), y preguntas de carácter general sobre ciertos aspectos relacionados con la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en los libros de texto para la enseñanza del inglés (en el caso de los profesores de inglés) y los libros de texto para la enseñanza del español (en el caso de los profesores de español) como L2 dirigidos al alumnado que se especifica arriba (preguntas 11-13).

La segunda sección recoge la reacción pedagógica en forma de adaptaciones (orales/escritas) del vocabulario de libros de texto de diferentes niveles (inicial, intermedio, avanzado) para la enseñanza del inglés y del español como lenguas no maternas por parte de los profesores de inglés y de los de español dentro del aula (preguntas 14-17).

El cuestionario se distribuyó a profesores de inglés como lengua extranjera en institutos de educación secundaria, en escuelas oficiales de idiomas y en diferentes universidades españolas, por un lado, y por otro, a profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera en escuelas de idiomas, academias en España y en universidades norteamericanas. Por tanto, el contexto en el que se distribuyeron los cuestionarios sobre los libros de texto para la enseñanza del inglés, es decir, contexto de lengua extranjera, es más reducido que el de los cuestionarios contestados por profesores de español, a saber, contextos de lengua extranjera y segunda lengua mixta. La condición que debían cumplir tanto los profesores de inglés como los de español para contestar las preguntas de carácter general del cuestionario (preguntas 11-13) es que tuvieran al menos 3 años de experiencia docente.

### **1.3.1. Razones de las adaptaciones del vocabulario de los libros de texto de inglés y de español como L2**

En la segunda sección del cuestionario se pide a los profesores que den razones por las que adaptan el vocabulario en los LTIng y en los LTEsp. A continuación aparecen las razones por las que los profesores de inglés y los de español adaptan el vocabulario de los libros de texto de inglés y de español como L2 junto con algunos ejemplos de cada una de ellas.

#### **Pedagógica:**

- a) facilitar/potenciar la adquisición del léxico
- b) añadir significados
- c) completar campos semánticos
- d) diferenciar falsos amigos
- e) poner en contexto el vocabulario que se está enseñando
- f) evitar que el léxico sea un obstáculo en la presentación de gramática y funciones
- g) adaptarlo a la programación
- h) ofrecer un enfoque más flexible
- i) explicar el significado evitando la L1
- j) comprobar los conocimientos previos del alumnado

#### **Aprendizaje:**

- a) necesidad de comunicación de los alumnos
- b) desconocimiento de la palabra
- c) mejor comprensión y retención
- d) heterogeneidad del alumnado (niveles, necesidades, intereses)
- e) dificultad de asimilar algunas palabras

#### **Motivación:**

- a) animar a los estudiantes a que investiguen usos y significados de forma autónoma
- b) hacer el aprendizaje más divertido
- c) amenizar el proceso de aprendizaje
- d) motivar a los estudiantes en el aprendizaje del vocabulario
- e) motivar a los estudiantes a reconocer las palabras que ya saben

#### **Deficiencias externas e internas del libro de texto:**

- a) número insuficiente de palabras
- b) falta de adecuación al contexto en el que el proceso de aprendizaje tiene lugar
- c) falta de vocabulario de repaso
- d) poca profundidad del vocabulario

- e) aclarar instrucciones dudosas mediante la aclaración de ciertas palabras
- f) falta de contexto para entender el significado de los vocablos

**Uso:**

- a) hacerlo más pertinente a cuestiones actuales
- b) adaptarlo a los exámenes
- c) usarlo en un contexto funcional
- d) atender a la diversidad dialectal

En el caso de que alguna razón quede englobada en más de una categoría, por ejemplo, “completar deficiencias de presentación y fijación” puede pertenecer al tipo pedagógico y al de deficiencias externas e internas, se ha clasificado dentro de cada una de ellas.



## **2. Análisis de datos**

### **2.1. Análisis estadístico de los datos procedentes de los libros de texto para la enseñanza del inglés y del español como L2**

#### **2.1.1. Criterios de selección y gradación de forma explícita**

En 2 de los 24 libros analizados, *Face2Face* y *Sueña 3*, se especifica de forma explícita la fuente de la que se ha obtenido el vocabulario que se incluye. En el caso de *Face2Face*, LTIng de nivel intermedio, las fuentes son “The Cambridge International Corpus” y “The Cambridge Learner Corpus” y en el de *Sueña 3*, LTEsp de nivel avanzado, “Frecuencia de uso y estudio con especial aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera, H004/2000”. Es muy probable que en el resto de libros analizados los autores, al no especificar de forma explícita los criterios de selección y gradación, hayan utilizado el principio de libre selección para el vocabulario que aparece.

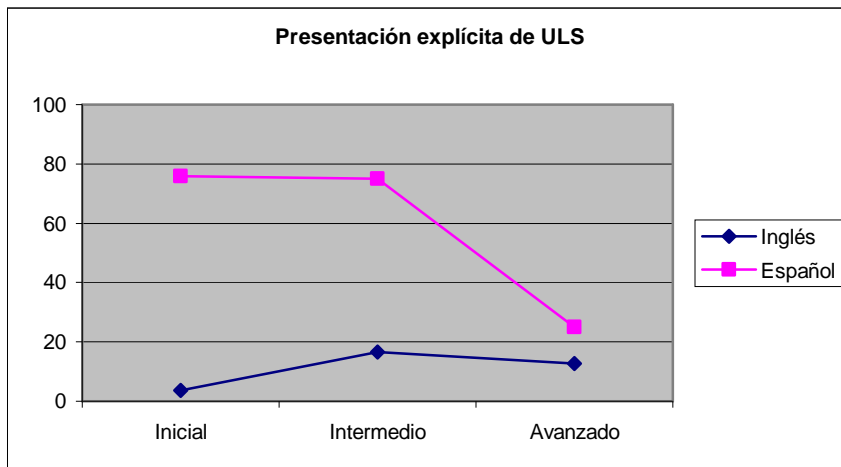
#### **2.1.2. Presentación**

##### **2.1.2.1. Distinción explícita entre el vocabulario receptivo y el productivo en la presentación del léxico**

No se hace una distinción explícita entre el vocabulario receptivo y el productivo en la presentación del léxico. Quizás este hecho sea debido, al menos en parte, a la tendencia que existe en los libros analizados a no explicitar los criterios de selección y gradación del vocabulario que se va a enseñar.

### 2.1.2.2. Presentación explícita de ULS

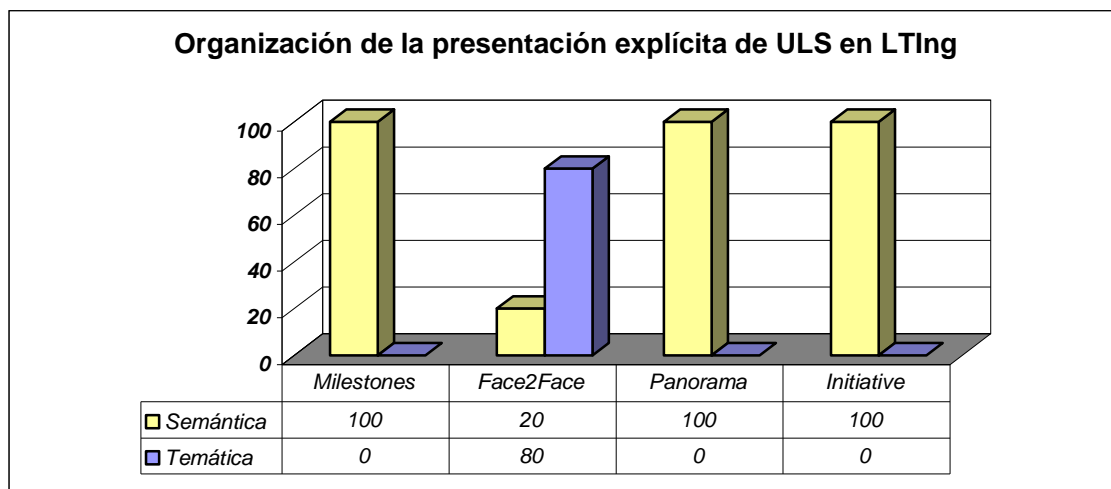
Gráfica 1



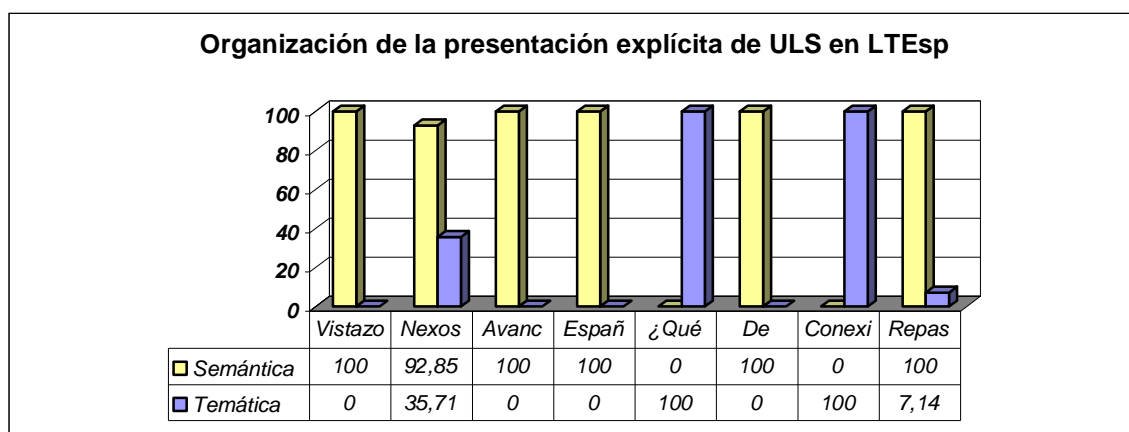
En los LTEsp el porcentaje de lecciones con presentación explícita de ULS es mayor que en los LTIng (58,61% frente a 10,98%) (gráfica 1). La tendencia general de los libros analizados es reducir el porcentaje de presentación en los libros de nivel avanzado en comparación con el porcentaje de presentación de ULS en los libros de nivel intermedio. Un 75% de los LTEsp que presenta el vocabulario de forma explícita son libros publicados por editoriales norteamericanas, escritos por autores norteamericanos en su mayoría y dirigidos a estudiantes anglohablantes que aprenden español en EE.UU., es decir, en un contexto de lengua extranjera. En el caso de los LTIng analizados en el estudio no hay libros publicados por editoriales españolas y la gran mayoría de los autores son anglohablantes.

### 2.1.2.3. Base de organización de la presentación explícita de ULS

Gráfica 2



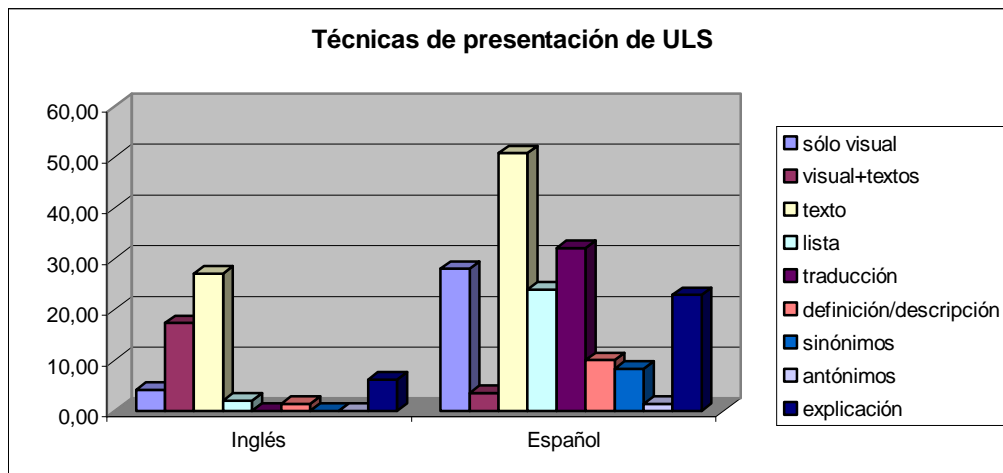
Gráfica 3



La presentación explícita de ULS en los LTIng y en los LTEsp queda organizada mayoritariamente a través de agrupaciones semánticas (gráficas 2 y 3, respectivamente).

#### 2.1.2.4. Técnicas de presentación de ULS

Gráfica 4

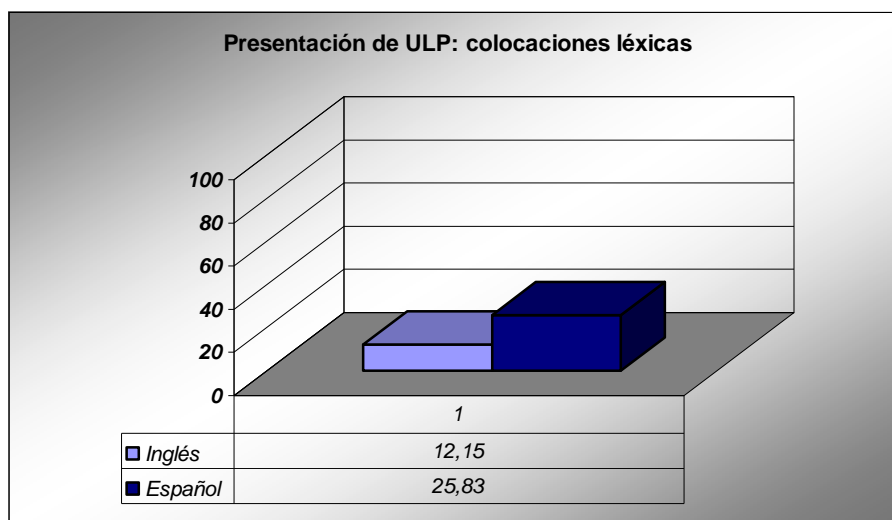


En los LTIng existe menos variedad de técnicas de presentación de ULS que en los LTEsp (gráfica 4). Las técnicas de traducción, sinónimos y antónimos, ausentes en los LTIng, aparecen en los LTEsp. La traducción sólo está presente en parte de los LTEsp que han sido publicados por editoriales norteamericanas para la enseñanza del español como lengua extranjera. El uso de sinónimos aparece únicamente en un LTEsp de editorial norteamericana y el uso de antónimos en un LTEsp de editorial española y en otro de editorial norteamericana.

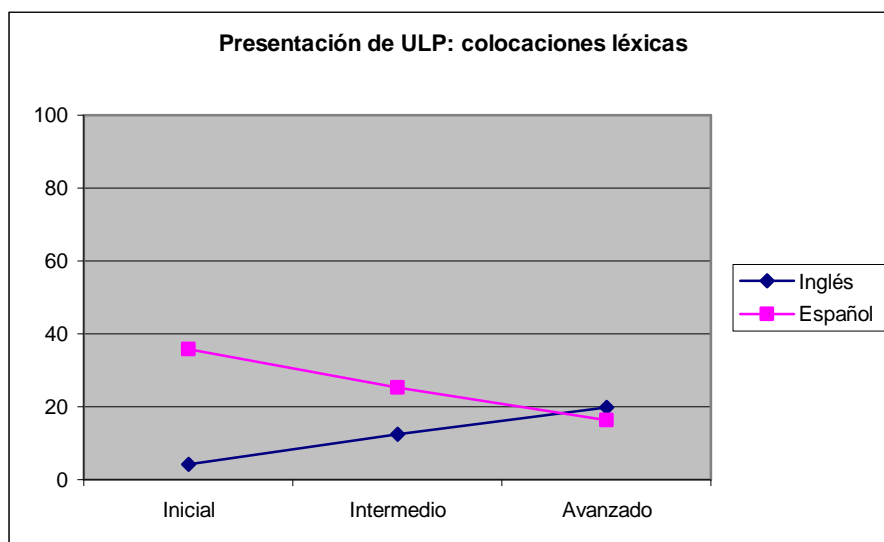
La presencia de la técnica de traducción en los LTEsp quizás pudiera deberse al hecho de que parte de los LTEsp analizados son libros publicados por editoriales norteamericanas para la enseñanza del español como lengua extranjera en EE.UU. La ausencia de dicha técnica en los LTIng podría venir motivada por razones económicas, ya que resulta más beneficioso publicar un mismo libro que se pueda comercializar en varios países a la vez.

### 2.1.2.5. Presentación (explícita e implícita) de ULP: colocaciones léxicas

Gráfica 5



Gráfica 6

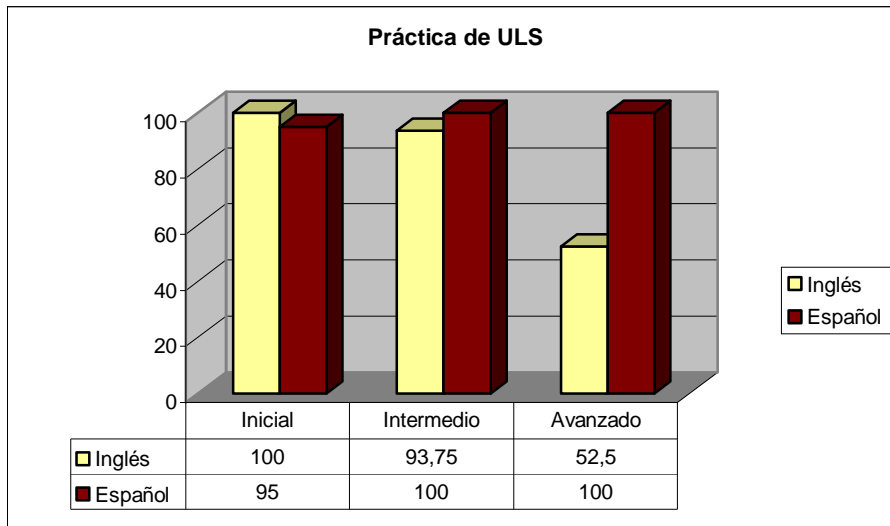


Al igual que en el caso de la presentación de ULS, en los LTEsp existe mayor presentación de colocaciones léxicas que en los LTIng (25,83% y 12,15%, respectivamente) (gráfica 5). Sin embargo, en los LTIng a medida que aumenta el nivel del LT se incrementa el porcentaje de libros que presentan (explícita e implícitamente) las colocaciones léxicas, mientras que en los LTEsp ocurre lo contrario (gráfica 6).

### 2.1.3. Práctica

#### 2.1.3.1. Práctica de ULS

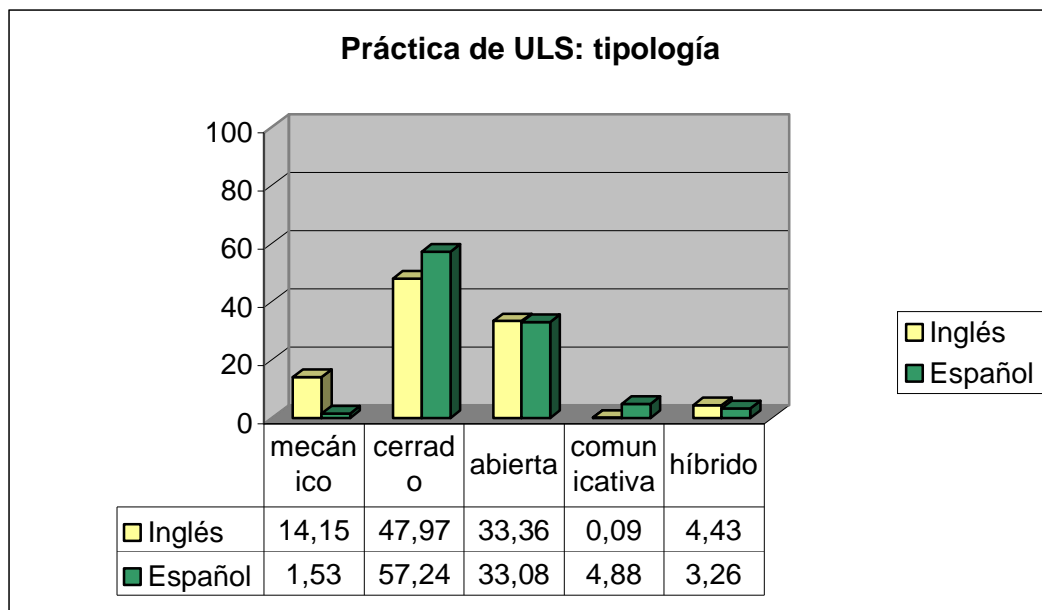
Gráfica 7



En los LTEsp aparecen más lecciones con práctica de ULS que en el caso de los LTIng (98,33% frente a 82,08%, respectivamente) (gráfica 7). El porcentaje de lecciones en las que se practican ULS es similar en los 3 niveles analizados tanto para los LTIng como para los LTEsp, excepto en los LTIng de nivel avanzado, siendo éste menor (52,5%). Este menor porcentaje de práctica de ULS en los LTIng de nivel avanzado se podría deber al hecho de que se le da más énfasis a la parte pragmático-discursiva (uso y cultura de la lengua) en los libros de niveles avanzados.

### 2.1.3.1.1. Práctica de ULS: tipología de ejercicios y actividades

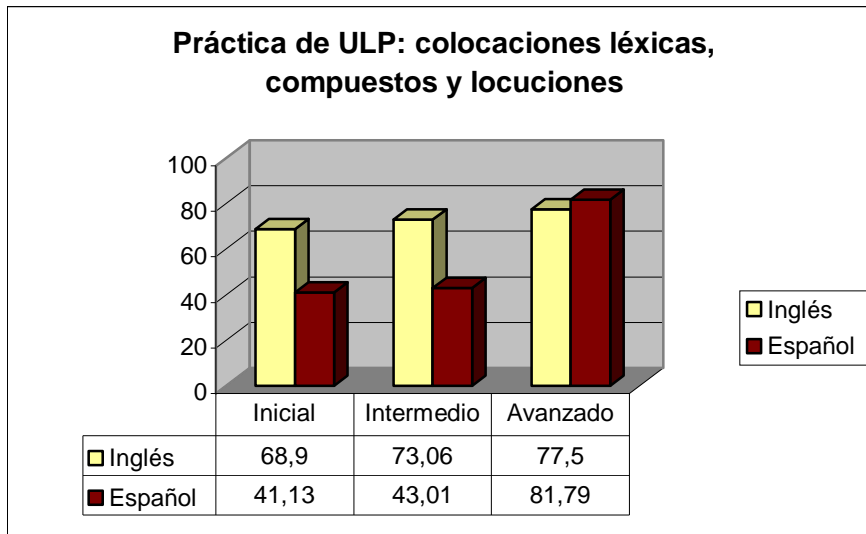
Gráfica 8



Tanto en los LTIng como en los LTEsp el porcentaje de ejercicios cerrados (47,97% y 57,24%, respectivamente) y actividades abiertas (33,36% y 33,08%, respectivamente) es mayor que el porcentaje de ejercicios mecánicos (14,15% y 1,53%, respectivamente) y actividades comunicativas (0,09% y 4,88%, respectivamente) (gráfica 8). La casi total ausencia de actividades comunicativas en los libros de texto podría venir motivada por las siguientes razones: a) uso de una definición de actividad comunicativa específica en este estudio y b) énfasis en la forma del que los enfoques comunicativos de los años noventa suelen ir acompañados en oposición a los enfoques comunicativos de los años setenta y ochenta en los que el énfasis en la comunicación no venía acompañado de un énfasis en la forma. Los libros de texto analizados han sido publicados entre 1997 y 2007, por tanto, es muy probable que dicho énfasis haya quedado reflejado en los mismos.

### 2.1.3.2. Práctica de ULP: colocaciones léxicas, compuestos y locuciones

Gráfica 9

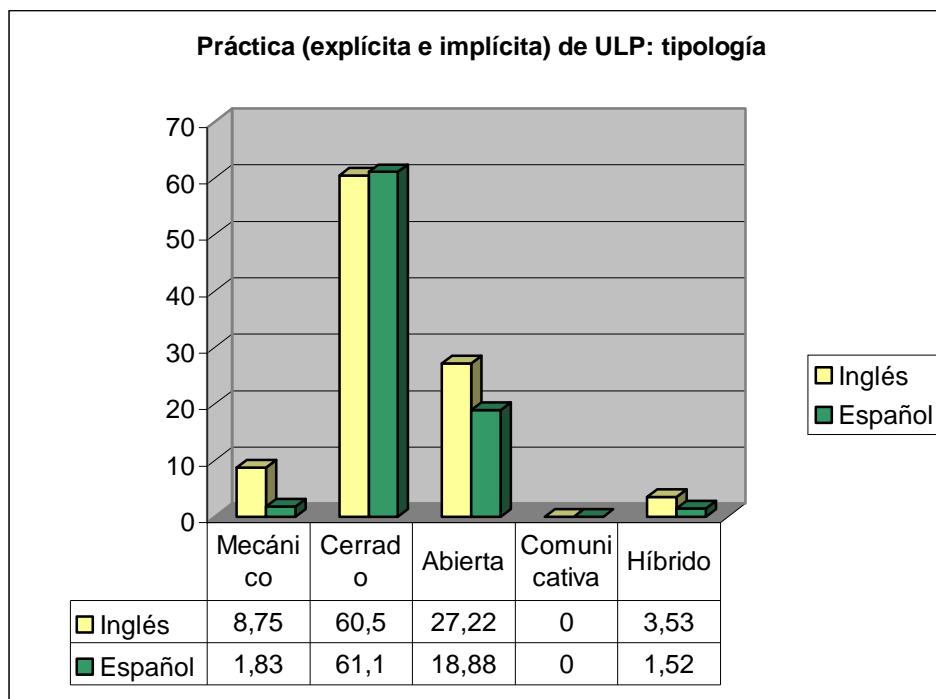


En los LTIng analizados existe un mayor porcentaje de práctica de ULP (colocaciones léxicas, compuestos y locuciones) que en los LTEsp (media de LTIng 73,15% y media de los LTEsp 55,31%), excepto en los LTEsp de nivel avanzado (81,79%) (gráfica 9). El porcentaje de práctica (explícita e implícita) de ULP aumenta en los libros de niveles intermedio (LTIng 73,06% y LTEsp 43,01%) y avanzado (LTIng 77,5% y LTEsp 81,79%) en comparación con el porcentaje de los libros de nivel inicial (LTIng 68,9% y LTEsp 41,13%). El hecho de que en los LTEsp de nivel avanzado la práctica de ULP es casi el doble en comparación con la práctica de ULP en los LTEsp de nivel intermedio podría obedecer a la idea tradicional de introducir una mayor cantidad de práctica de ULP en niveles avanzados, a pesar de que dicha idea no queda corroborada por estudios empíricos sobre adquisición de ULP en L2.



### 2.1.3.2.1. Práctica de ULP: tipología de ejercicios y actividades

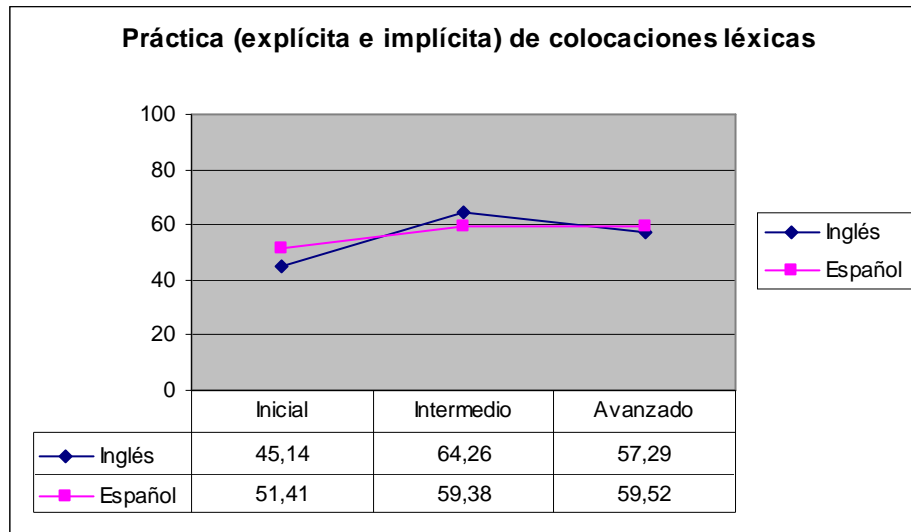
Gráfica 10



Al igual que en la práctica de ULS, en la práctica de ULP (colocaciones léxicas, compuestos y locuciones) el porcentaje de ejercicios cerrados y actividades abiertas es mayor tanto en los LTIng (60,5% de ejercicios cerrados y 27,22% de actividades abiertas) como en los LTEsp (61,1% de ejercicios cerrados y 16,18% de actividades abiertas) en comparación con el resto de la tipología, es decir, actividades comunicativas (0% en los LTIng y 0% en los LTEsp) y ejercicios mecánicos (8,75% en los LTIng y 1,83% en los LTEsp) (gráfica 10). Como se ha expresado anteriormente en el caso de la práctica de ULS, esta tendencia de los LTIng y de los LTEsp a incluir un alto porcentaje de ejercicios cerrados frente a un menor porcentaje de actividades abiertas y a la inexistencia de actividades comunicativas podría tener su origen en lo siguiente: uso de una definición de actividad comunicativa específica en este estudio, o bien, en lo que a la metodología se refiere, los enfoques comunicativos de los años noventa suelen enfatizar la forma en oposición a los enfoques comunicativos de los años setenta y ochenta en los que el énfasis en la forma estaba ausente. Es muy probable que en los libros de texto que forman parte de este estudio y que fueron publicados entre 1997-2007 quedara reflejada dicha metodología.

### 2.1.3.3. Práctica de colocaciones léxicas

Gráfica 11



El porcentaje de lecciones en las que se practican las colocaciones léxicas de forma explícita e implícita es menor en los libros de nivel inicial (LTIng inicial 45,14% y LTEsp inicial 51,41%) que en el resto de niveles analizados (LTIng intermedio 64,26% y LTEsp intermedio 59,38%; LTIng avanzado 57,29% y LTEsp avanzado 59,52%) (gráfica 11). Estos resultados parecen indicar que existe una tendencia general por parte de los autores de los LTIng y de los LTEsp a incluir un mayor porcentaje de colocaciones léxicas en los libros de niveles intermedio y avanzado. No existe un consenso general acerca de cuál es el nivel adecuado a partir del cual se deberían enseñar las colocaciones léxicas. Hill (2000) aconseja que la enseñanza de las colocaciones léxicas debería tener lugar a partir del nivel intermedio, mientras que Higuera (2007) y Castillo Carballo (comunicación personal, 2009) señalan la necesidad de enseñar las colocaciones léxicas a partir del nivel inicial.

#### 2.1.3.3.1. Enseñanza explícita de colocaciones léxicas

En los LTEsp analizados no se enseñan las colocaciones léxicas de forma explícita, mientras que en un 83,33% de los LTIng analizados se enseñan de forma explícita. 3 de los LTIng en los que se enseñan las colocaciones léxicas de forma explícita (*New Impact*, 1º Bachillerato; *New Results* for 1º de Bachillerato; *Face2Face*, Spanish edition) son libros que, según el título de cada uno de ellos,

se han adaptado al sistema educativo español o al menos se precisa que es una edición española. No obstante, en la descripción de estos 3 libros no se especifica si la selección de las colocaciones léxicas que se incluyen se basa en las diferencias existentes entre la L1 y la L2.

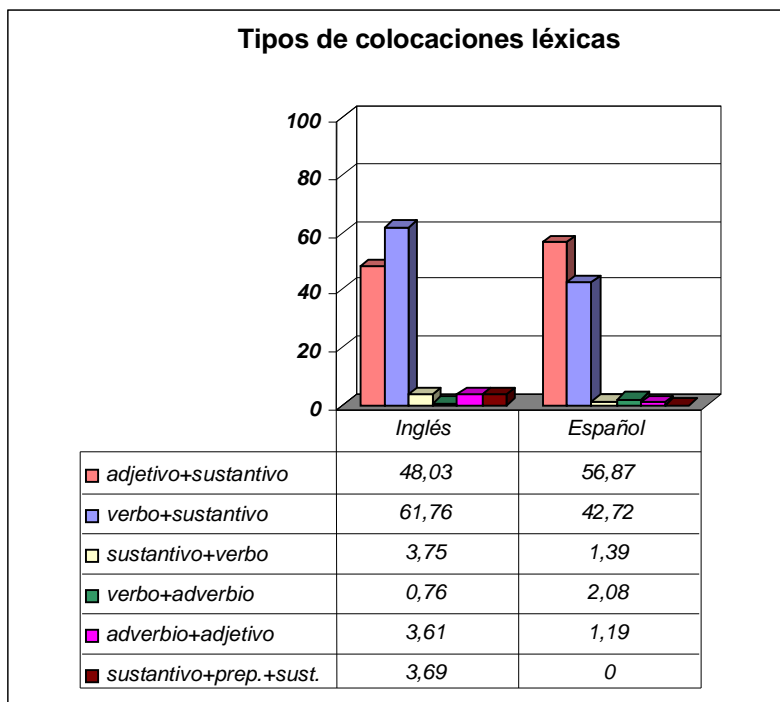
En un 70% de los libros en los que se enseñan las colocaciones de forma explícita se utiliza el término “*collocation*”, en un 20% se utiliza la expresión “*words that go together*” y en un 10% la palabra “*expression*”. En un 28,57% de los libros en los que se utiliza el término “*collocation*”, bajo el mismo aparecen no sólo colocaciones léxicas sino otras expresiones. En el libro *Initiative* dentro de la sección de “*collocations*” se incluyen colocaciones léxicas, compuestos con unión ortográfica (*healthcare, heartbeat, painkiller, check-list, in-depth inspection, open-door policy*), colocaciones gramaticales (*on business*) y locuciones (*fight tooth and nail*). En el libro *New CAE* en la sección “*idioms and collocations*” se incluyen locuciones, compuestos, verbos frasales, verbos sin partícula y colocaciones gramaticales. Igualmente, en este último, la sección “*verbs and idioms*” abarca verbos con partícula, verbos sin partícula, locuciones, compuestos y colocaciones.

#### **2.1.3.3.2. Base de organización**

La práctica explícita de colocaciones léxicas en los LTing en los que aparece se organiza en torno a lo siguiente: a) palabra compartida por las combinaciones colocacionales que aparecen en el ejercicio/actividad (*pose a threat/ a problem/ a challenge; go out of business, expand the business, go into business*), b) organización temática (colocaciones relacionadas con metas: *fulfill a dream, reach a goal, complete a task*; colocaciones relacionadas con la ley y el orden: *commit a crime, minor offence, break the law, escape raid, serious crime*) y c) organización estructural, es decir, comparten combinación de categorías gramaticales (verbo+sustantivo=*make a noise, tap the phone, do your best*). La organización del tipo a) aparece en un 30% de los LTing que enseñan colocaciones léxicas de forma explícita; la del tipo b) en un 60% de los LTing y la del tipo c) en un 90% de los LTing.

### 2.1.3.3.3. Tipos de colocaciones léxicas

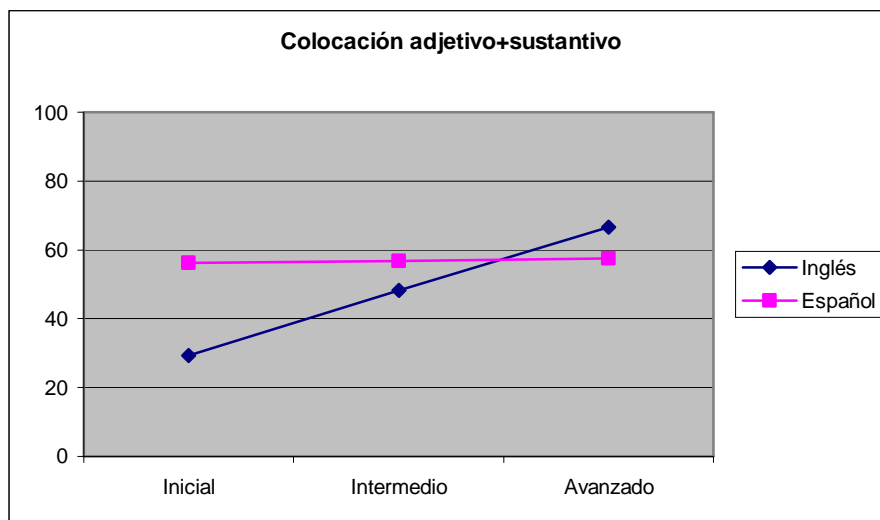
Gráfica 12



Tanto en los LTIIng como en los LTEsp analizados las colocaciones léxicas que aparecen en un mayor número de lecciones son las del tipo adjetivo+sustantivo (LTIIng 48,03% y LTEsp 56,87%) y verbo+sustantivo (LTIIng 61,76% y LTEsp 42,72%) (gráfica 12). Los porcentajes en los que aparecen dichos tipos de colocaciones léxicas quizás pudieran ser un reflejo en parte de la frecuencia con la que aparecen en inglés y en español. Írsula Peña (1994) señala que la combinación colocacional más frecuente en español es la de tipo verbo+sustantivo seguida del tipo sustantivo+adjetivo. Con respecto al inglés, no se conocen estudios que traten la frecuencia de aparición de los distintos tipos de colocaciones.

**Tipo de colocación léxica: adjetivo+sustantivo**

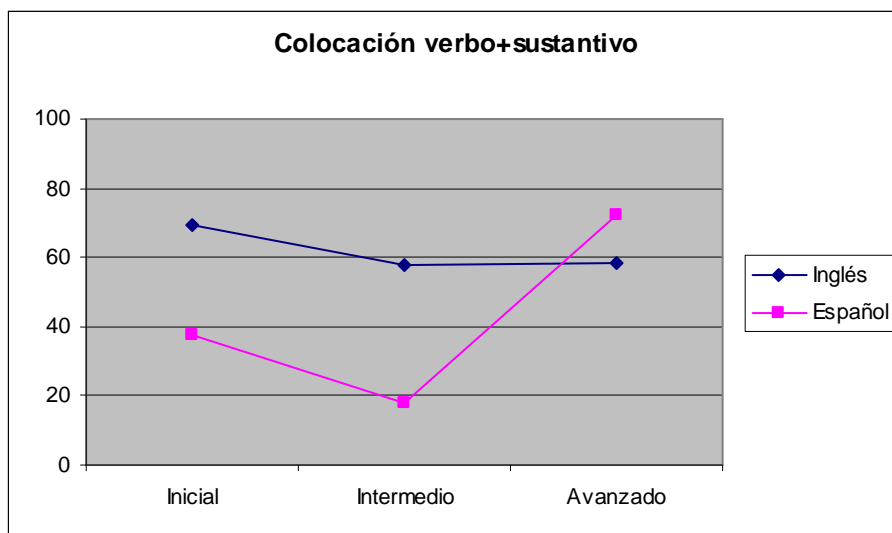
Gráfica 13



La presencia de la combinación colocacional adjetivo+sustantivo en la práctica del léxico de los LTIing se incrementa a medida que se incrementa el nivel del LT, mientras que en el caso de los LTEsp el porcentaje de dicha combinación se mantiene en los tres niveles analizados (gráfica 13).

**Tipo de colocación léxica: verbo+sustantivo**

Gráfica 14

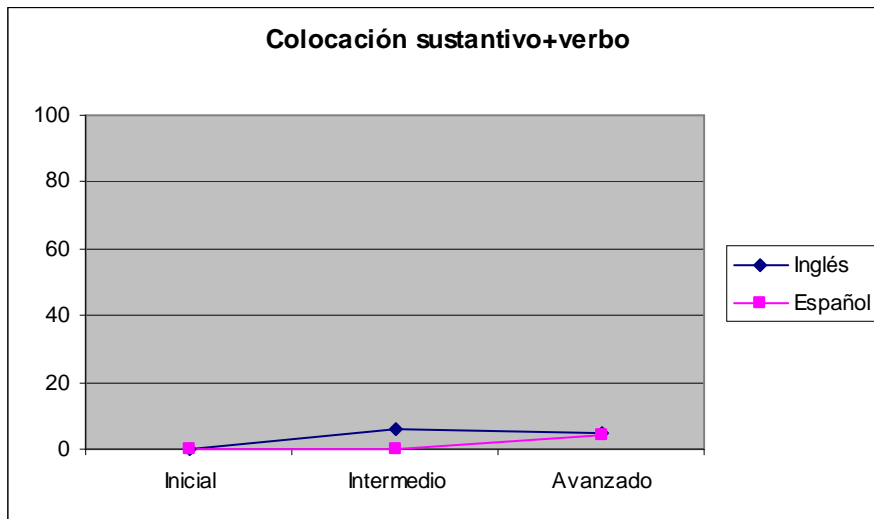


En los LTEsp la colocación verbo+sustantivo aparece con mayor frecuencia en los de nivel avanzado y con menor frecuencia en los de nivel intermedio. Sin embargo, en los LTIing la presencia de esta combinación

desciende en los niveles intermedio y avanzado, manteniéndose estable en estos dos últimos (gráfica 14).

### **Tipo de colocación: sustantivo+verbo**

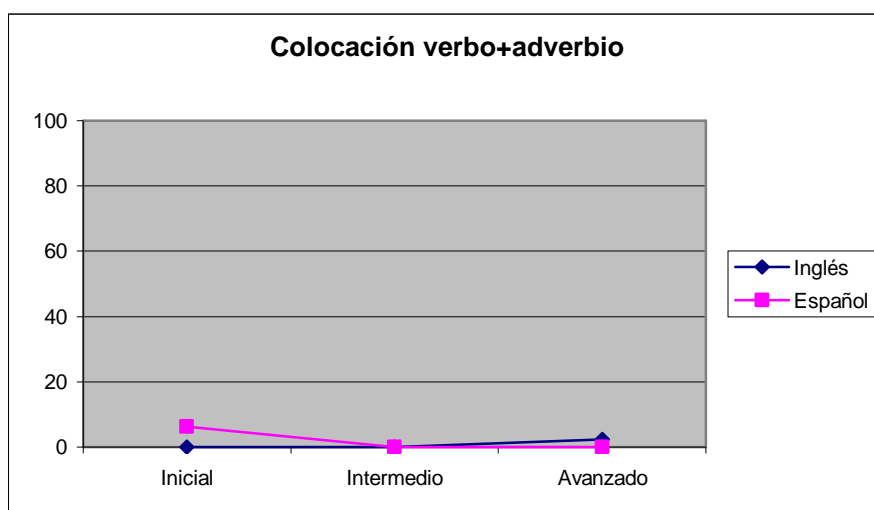
Gráfica 15



La colocación sustantivo+verbo no aparece en los LTIng de nivel inicial ni en los LTEsp de niveles inicial e intermedio (gráfica 15). En el caso de los LTIng de niveles intermedio y avanzado y los LTEsp de nivel avanzado la presencia de ésta es escasa (LTIng intermedio 6,25%; LTIng avanzado 5%; LTEsp avanzado 4,17%).

### **Tipo de colocación: verbo+adverbio**

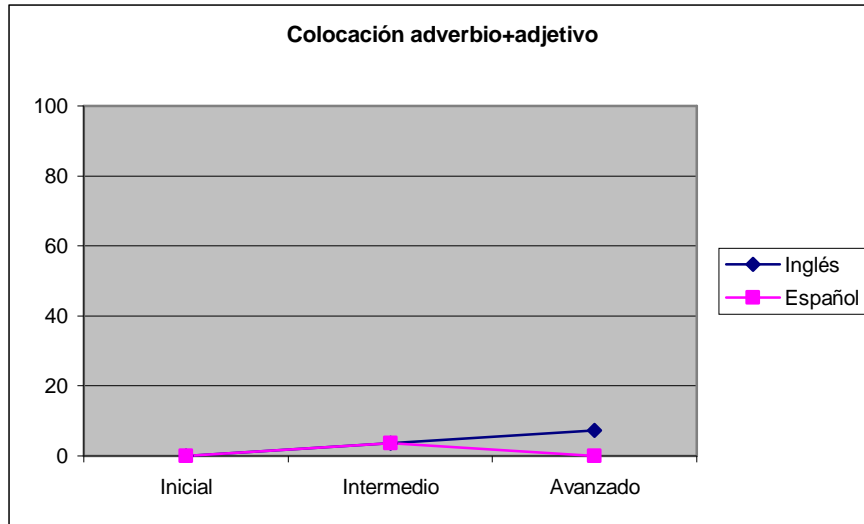
Gráfica 16



La colocación verbo+adverbio no aparece en los LTIng de niveles inicial e intermedio ni en los LTEsp de niveles intermedio y avanzado (gráfica 16). La presencia de este tipo de colocación es escasa en los LTIng de nivel avanzado (2,27%) y en los LTEsp de nivel inicial (6,25%).

**Tipo de colocación: adverbio+adjetivo**

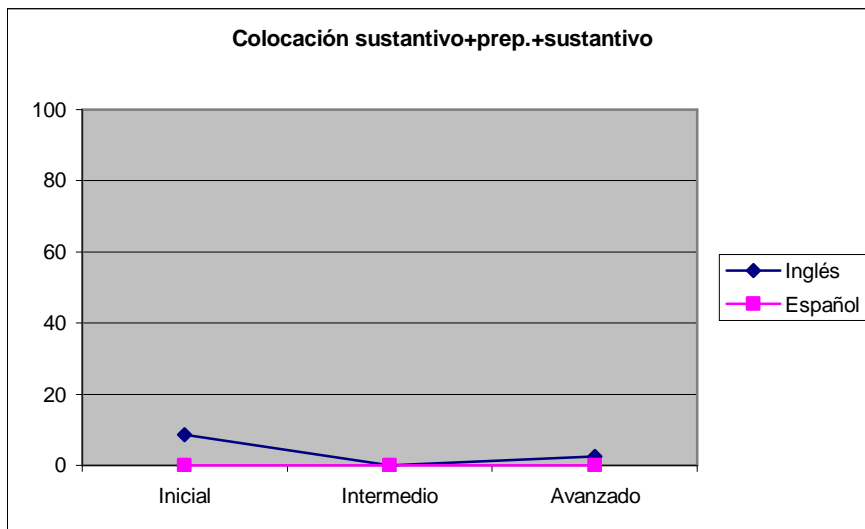
Gráfica 17



La colocación adverbio+adjetivo no aparece en los LTIng de nivel inicial ni en los LTEsp de niveles inicial y avanzado (gráfica 17). En el caso de los LTIng y de los LTEsp de nivel intermedio el porcentaje es escaso (3,57%) al igual que en los LTIng de nivel avanzado (7,27%).

**Tipo de colocación: sustantivo+prep.+sustantivo**

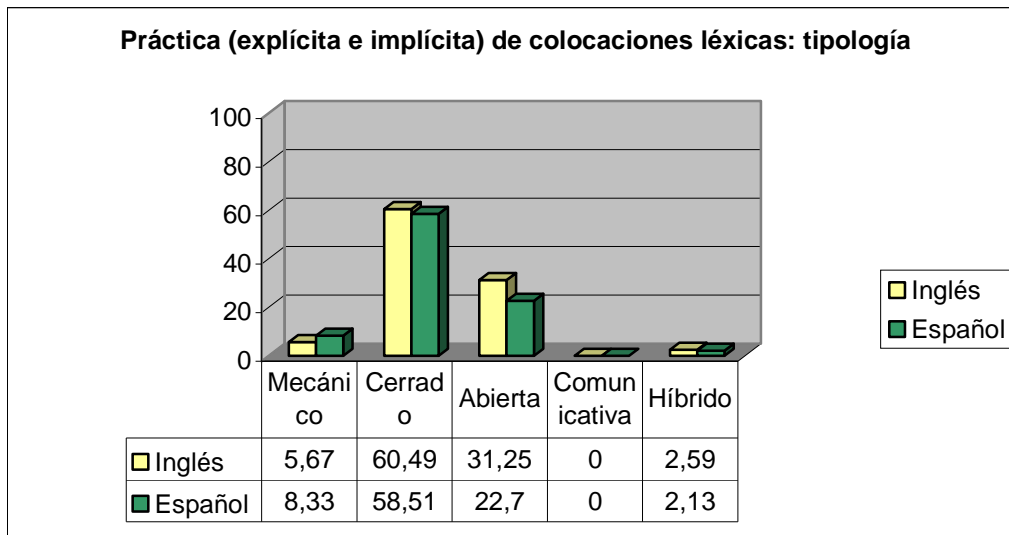
Gráfica 18



La colocación sustantivo+prep.+sustantivo aparece sólo en los LTIng de nivel inicial (8,57%) y de nivel avanzado (2,5%) y en ambos casos la presencia es escasa (gráfica 18).

**2.1.3.3.4. Práctica de colocaciones léxicas: tipología de ejercicios y actividades**

Gráfica 19



Al igual que en el caso de la práctica de ULS y ULP (colocaciones léxicas, compuestos y locuciones), tanto en los LTIng y como en los LTEsp, la práctica (explícita e implícita) de colocaciones léxicas se compone mayormente de

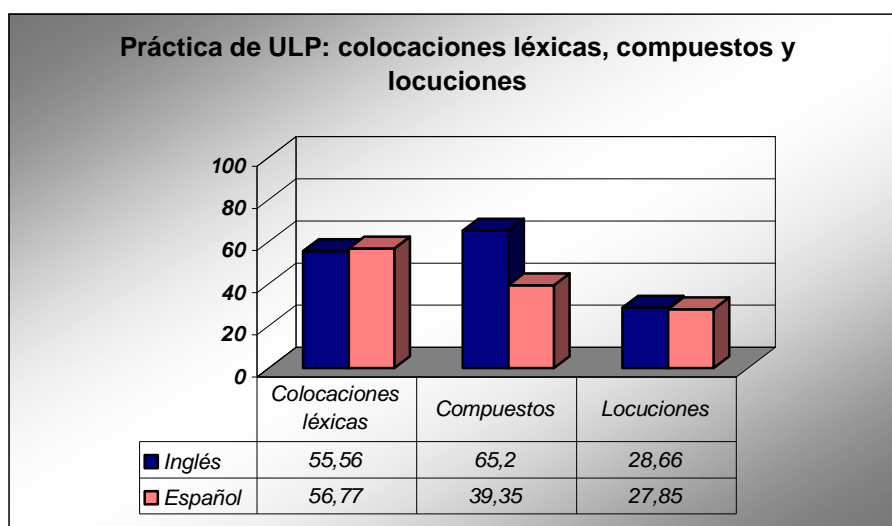


ejercicios cerrados (LTIng 60,49% y LTEsp 58,51%) y actividades abiertas (LTIng 31,25% y LTEsp 19,92%) (gráfica 19).

Algunas de las razones de esta mayor presencia de ejercicios cerrados, al igual que en la práctica de ULS y de ULP, son el uso de una definición de actividad comunicativa específica en este trabajo y, por otro lado, los enfoques comunicativos de los años noventa suelen destacar la forma, mientras que los enfoques comunicativos de la década de los setenta y ochenta se centran en la comunicación. Teniendo en cuenta que los libros analizados fueron publicados entre 1997-2007, es muy probable que dicha metodología venga recogida en los mismos.

#### 2.1.3.4. Práctica de otras ULP: colocaciones léxicas vs. compuestos y locuciones

Gráfica 20

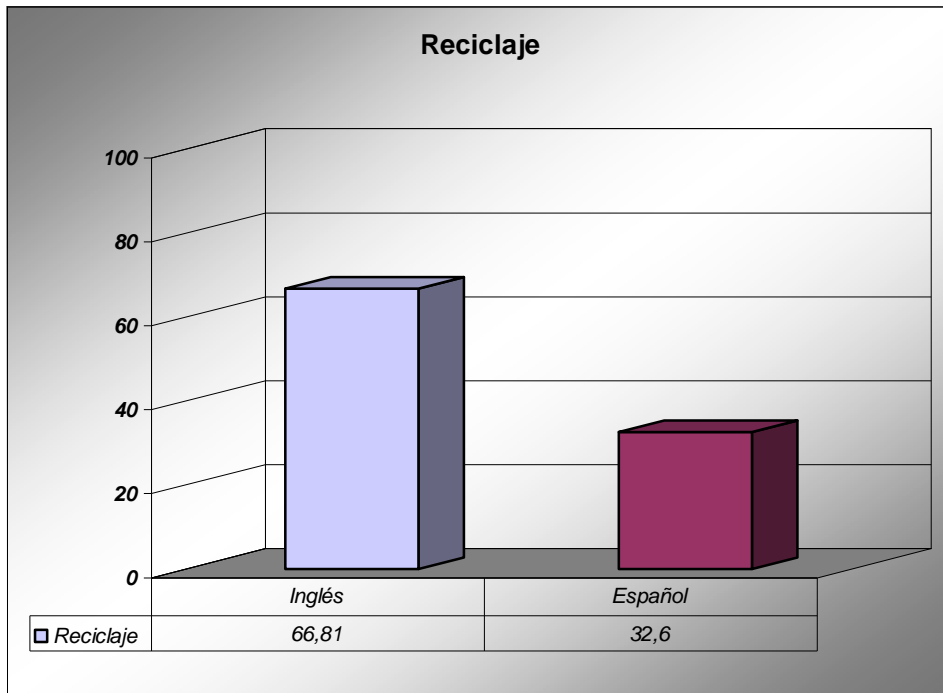


Al comparar la práctica (explícita e implícita) de colocaciones léxicas con la práctica de otras ULP como los compuestos y locuciones, los resultados indican que en el caso de los LTIng y los LTEsp la presencia de colocaciones léxicas y locuciones es similar en ambos (colocaciones léxicas en LTIng 55,56% y colocaciones léxicas en LTEsp 56,77%; locuciones en LTIng 28,66% y locuciones en LTEsp 27,85%, respectivamente), mientras que en los LTIng existe mayor presencia de compuestos en la práctica del léxico que en los LTEsp (65,2% frente a 39,35%, respectivamente) (gráfica 20). Es probable que la mayor presencia de compuestos en la práctica del vocabulario en los LTIng se deba a que

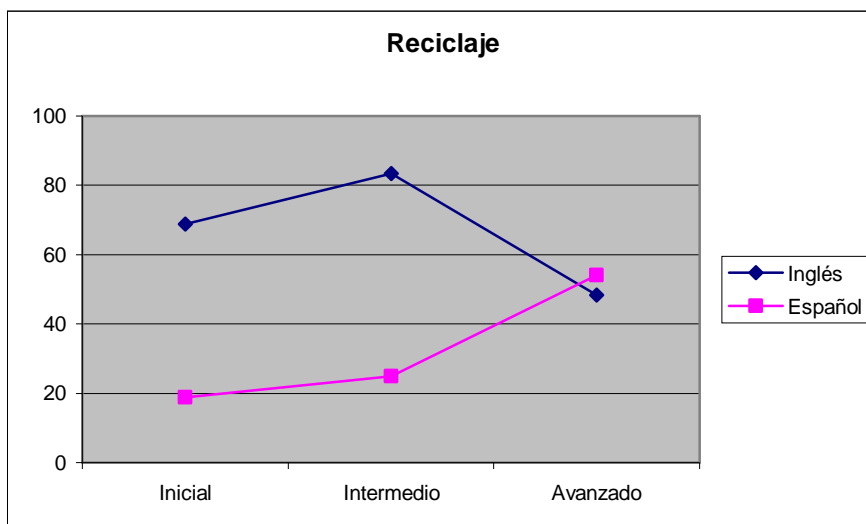
en la lengua inglesa dichas unidades léxicas podrían ser más frecuentes que en español.

### 2.1.4. Reciclaje

Gráfica 21



Gráfica 22

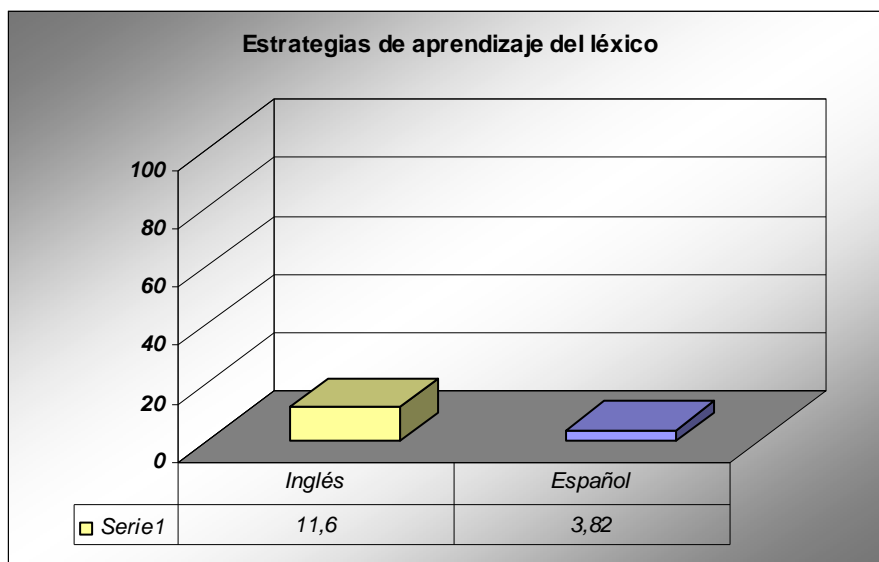


El porcentaje de reciclaje del léxico en los LTIing (66,81%) es más del doble comparado con el reciclaje en los LTIesp (32,6%) (gráfica 21). Este mayor

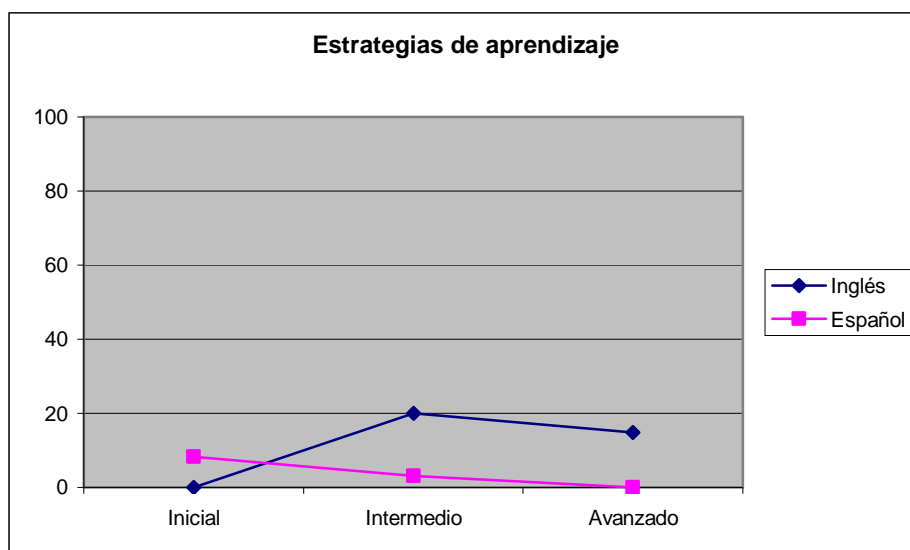
porcentaje podría estar motivado por la influencia ejercida por los estudios de Lingüística aplicada publicados en su mayoría por autores anglohablantes acerca del inglés como L2 en los últimos diez años y que enfatizan la necesidad de reciclar. En el caso de los LTEsp a medida que aumenta el nivel de los LT aparecen más lecciones/secciones en las que se recicla el léxico, mientras que en el de los LTIng en el nivel avanzado la presencia de lecciones/secciones en las que se recicla el léxico es menor que en el resto de niveles, es decir, niveles inicial e intermedio (gráfica 22).

### 2.1.5. Estrategias de aprendizaje

Gráfica 23



Gráfica 24

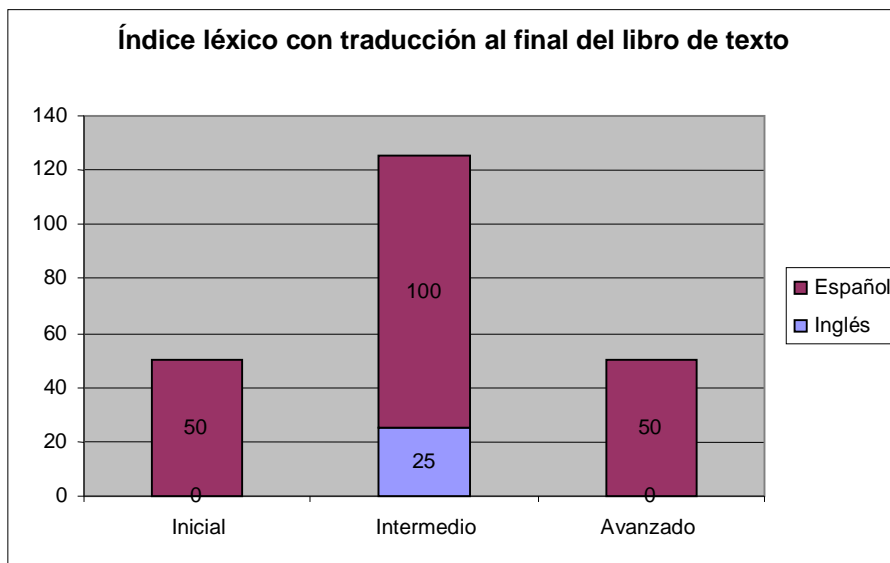


Las secciones con estrategias de aprendizaje del léxico aparecen en un mayor porcentaje en los LTIng (11,6%) que en los LTEsp (3,82%) (gráfica 23), aunque en el caso de los LTIng el porcentaje de libros que contienen dichas estrategias no supera el 12%. La mayor presencia de estrategias de aprendizaje del léxico en los LTIng analizados podría ser un efecto directo del énfasis que autores anglohablantes han dado a la enseñanza de estrategias de aprendizaje a partir de los años ochenta.

Las estrategias de aprendizaje no aparecen en los LTIng de nivel inicial ni en los LTEsp de nivel avanzado (gráfica 24). En los LTEsp el porcentaje de secciones con estrategias de aprendizaje disminuye a medida que aumenta el nivel de los libros. Sin embargo, en los LTIng es en el nivel intermedio en el que aparece un mayor porcentaje de estrategias de aprendizaje.

### 2.1.6. Índice léxico al final del libro de texto con traducción

Gráfica 25



El índice léxico con traducción al final del libro de texto aparece en mayores porcentajes en los LTEsp (LTEsp inicial 50%, LTEsp intermedio 100%, LTEsp avanzado 50%) siendo inexistente en los LTIng de niveles inicial (0%) y avanzado (0%) (gráfica 25). Una posible explicación a estos resultados podría ser la influencia ejercida por el lugar de publicación de algunos LTEsp. El 75% de los LTEsp que contienen un índice léxico con traducción al final del libro son libros publicados por editoriales norteamericanas (Houghton, McGraw Hill, Prentice

Hall, Wiley, Pearson Prentice) para la enseñanza del español como lengua extranjera en EE.UU.

## 2.2. Análisis estadístico de los datos procedentes de los cuestionarios distribuidos a profesores de inglés y de español como L2

En total se analizaron 208 cuestionarios, 116 contestados por profesores de inglés como L2 y 92 por profesores de español como L2, a través del programa de análisis estadístico SPSS versión 12<sup>77</sup>. En el análisis de los datos procedentes de los cuestionarios se han utilizado tres tipos de pruebas, a saber, *ANOVA*, *chi-cuadrado* y *T-student*.

Para analizar la relación existente entre las preguntas del cuestionario, es decir, variables dependientes (VD) cuantitativas (medidas a través de una escala en la que 1=*No/nunca*; 2=*ocasionalmente*; 3=*con frecuencia*; 4=*sí/siempre*) y el nivel del libro de texto (nivel del LT) (inicial, intermedio o avanzado), variable independiente (VI) cualitativa identificada en las tablas como *textleve*, por un lado, y la relación entre las preguntas del cuestionario y la lengua del libro de texto (lengua del LT) (inglés o español), variable independiente (VI) cualitativa identificada en las tablas como *lgt*, por otro, se ha llevado a cabo un análisis de la varianza con un factor, *ANOVA*. La relación entre una VI y una VD es estadísticamente significativa si *sig.* <0,05. En caso de que la VI nivel del LT sea significativa estadísticamente se ha procedido a una prueba *post-hoc* (*post-test*) de comparación múltiple llamada *Bonferroni* con el objetivo de conocer entre qué par de medias la diferencia es significativa estadísticamente (*sig.*<0,05).

Para las preguntas del cuestionario que tienen una respuesta dicotómica, es decir, respuesta *sí/no* se ha aplicado la prueba de *chi-cuadrado*. Si *chi-cuadrado de Pearson es* <0,05, la significación asintótica (bilateral) (*asympt. Sig.*) (*2-sided*) se considera significativa estadísticamente. En caso de que el estadístico *chi-cuadrado de Pearson* sea significativo estadísticamente, se analiza la diferencia entre las medias, a saber, residuos tipificados (*adjusted residuals*). Si el residuo es > +2 o <-2 se deduce que la probabilidad de encontrar una relación entre las diferentes medias es mayor o menor, respectivamente, que la que cabría esperar.

Para aquellas preguntas de carácter general en las que se contrasta la diferencia entre ambas lenguas (inglés o español) y en las que no se ha tenido en cuenta la VI nivel del LT, la prueba empleada es la *T de Student* para grupos

---

<sup>77</sup> Dado que el programa de análisis estadístico SPSS versión 12 está en inglés, algunas de las tablas del estudio empírico van a aparecer en inglés.

independientes. Para analizar las respuestas a estas preguntas hay una condición: que el entrevistado tenga tres o más años de experiencia docente. La diferencia entre las medias de las VD es significativa estadísticamente si *sig.* es < 0,05.

### 2.2.1. Sección 1: El vocabulario en los libros de texto

#### 2.2.1.1. Criterios de selección y gradación de forma explícita

Gráfica 26

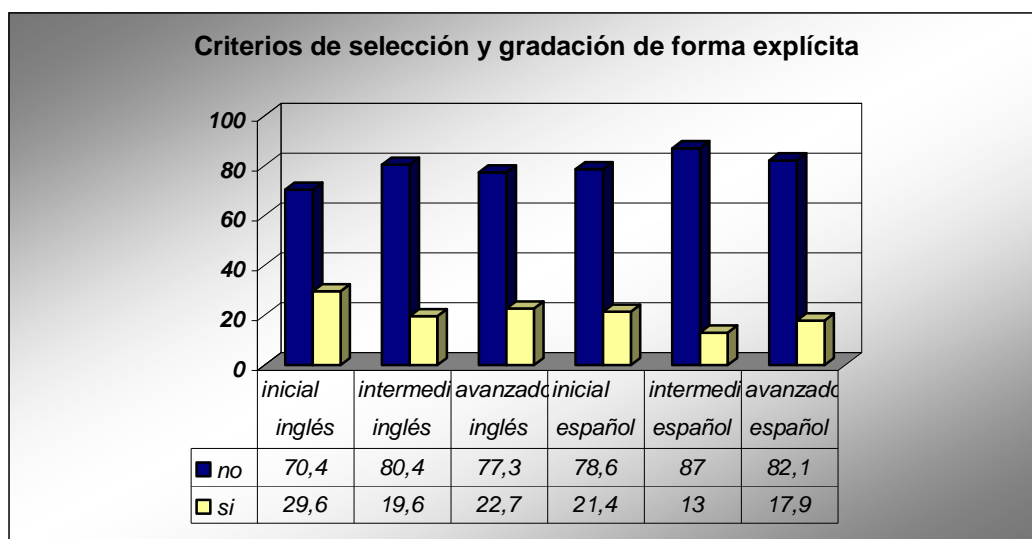


Tabla 1

#### Chi-Square Tests

Lengua que enseña		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
inglés	Pearson Chi-Square	1,031 <sup>a</sup>	2	,597
	N of Valid Cases	105		
español	Pearson Chi-Square	,609 <sup>b</sup>	2	,737
	N of Valid Cases	79		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,03.

b. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,08.

Los criterios de selección y gradación de forma explícita no aparecen con frecuencia ni en los LTIng y ni en los LTEsp (gráfica 26). La media de respuestas “Sí” obtenida a partir de los LTIng es de 22,9% y en los LTEsp analizados es de

17,7%. No existen diferencias significativas estadísticamente en la VI lengua del LT (LTIng sig.=0,597; LTEsp sig.=0,737) (tabla 1).

### 2.2.1.2. Presentación explícita del vocabulario

Gráfica 27

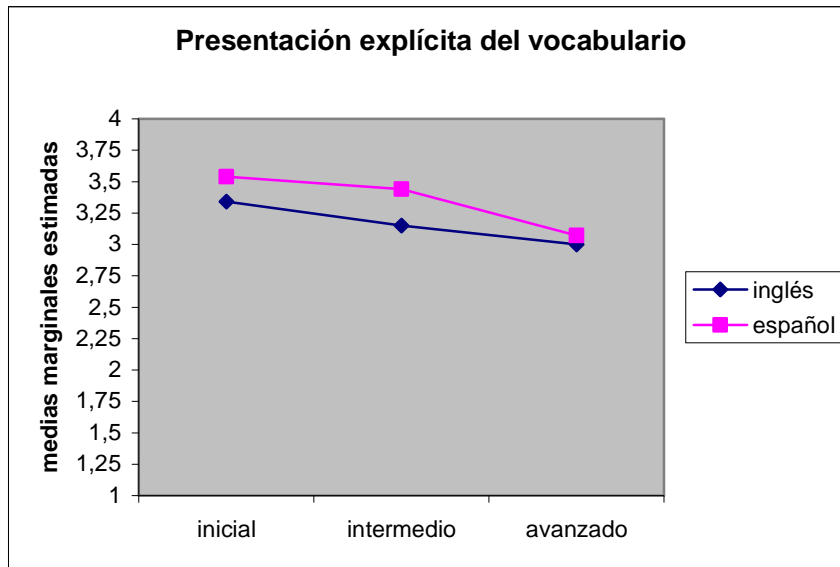


Tabla 2

Variable Dependiente: Presentación explícita del vocabulario

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	2,231	,137
Textleve	2	3,317	,038
lgt * textleve	2	,283	,754
Total	195		
Corrected Total	194		

a R Squared = ,048 (Adjusted R Squared = ,023)



Tabla 3

Variable dependiente: Presentación explícita del vocabulario  
Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
Inicial	intermedio	,20	,482
	avanzado	,40(*)	,038
intermedio	inicial	-,20	,482
	avanzado	,20	,494
avanzado	inicial	-,40(*)	,038
	intermedio	-,20	,494

Based on observed means.

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

En general, en los LTEsp se presenta el vocabulario de forma explícita con mayor frecuencia que en los LTIng (media de los LTIng=3,17; media de los LTEsp= 3,35) (gráfica 27), no obstante la diferencia entre ambas medias no resulta significativa estadísticamente sig.=0,137) (tabla 2). Tanto en los LTIng como en los LTEsp se tiende a reducir la frecuencia con la que se presenta el léxico de forma explícita a medida que aumenta el nivel del LT (gráfica 27). La diferencia entre la media del nivel inicial (3,44) y la media del nivel avanzado (3,04) resulta significativa estadísticamente (sig.=0,038) (tabla 3). La interacción de las dos VI, es decir, la lengua del LT y el nivel del LT, no es estadísticamente significativa (sig.=0,754) (tabla 2).

### 2.2.1.3. Variedad suficiente de técnicas de presentación

Gráfica 28

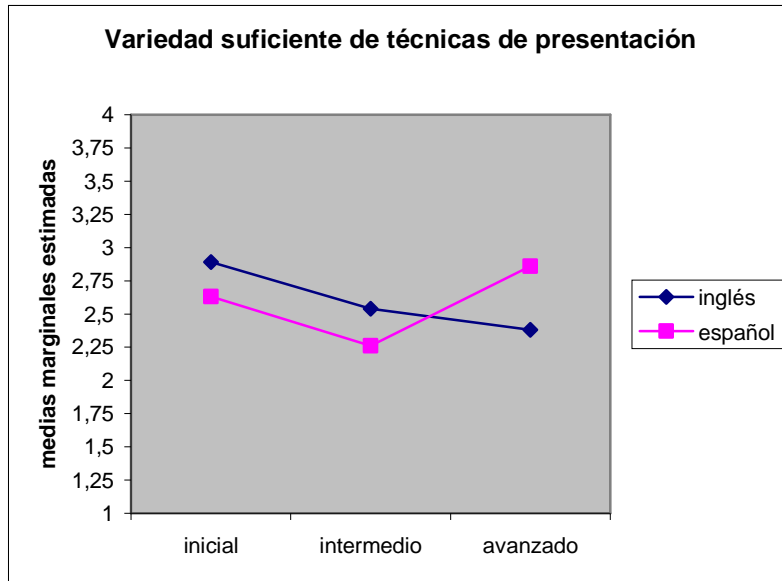


Tabla 4

Dependent Variable: Variedad suficiente de tecnicas de presentacion

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	,037	,849
Textleve	2	3,000	,052
lgt * textleve	2	3,679	,027
Total	192		
Corrected Total	191		

a R Squared = ,063 (Adjusted R Squared = ,038)

Los profesores de inglés opinan que en los LTIng la VD variedad suficiente de técnicas de presentación del vocabulario es menos frecuente conforme aumenta el nivel de los LTIng (media de los LTIng inicial=2,89; LTIng intermedio=2,55; LTIng avanzado=2,38) (gráfica 28), mientras que los profesores de español estiman que es más frecuente encontrar variedad suficiente de técnicas de presentación en los LTEsp de nivel avanzado (2,86) que en los LTEsp de nivel inicial (2,63) y en los LTEsp de nivel intermedio (2,26) (gráfica 28). Las VI lengua del LT y nivel del LT no resultan significativas estadísticamente (sig.=0,849, sig.=0,052, respectivamente) (tabla 4), aunque la interacción entre ambas sí es significativa con sig=0,027 (tabla 4).

2.2.1.4. Distinción explícita entre vocabulario activo y pasivo

Gráfica 29

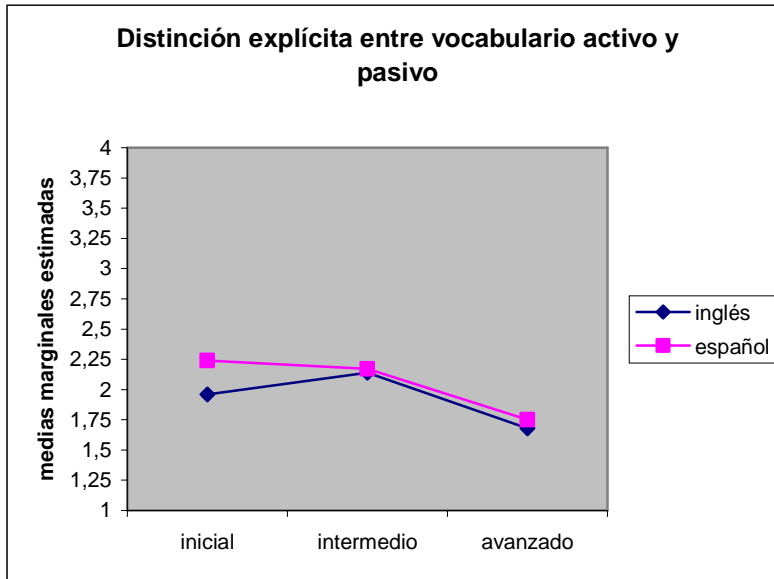


Tabla 5

Variable dependiente: Distinción explícita entre vocabulario activo y pasivo

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	,745	,389
Textleve	2	3,291	,040
lgt * textleve	2	,262	,770
Total	180		
Corrected Total	179		

a R Squared = ,043 (Adjusted R Squared = ,016)

**Tabla 6**

Variable dependiente: Distinción explícita entre vocabulario activo y pasivo  
Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
Inicial	intermedio	-,05	1,000
	avanzado	,38	,143
intermedio	inicial	,05	1,000
	avanzado	,43(*)	,042
Avanzado	inicial	-,38	,143
	intermedio	-,43(*)	,042

Based on observed means.

The mean difference is significant at the ,05 level.

La distinción explícita entre el vocabulario activo y pasivo aparece con menor frecuencia en los LTIng y en los LTEsp de nivel avanzado (1,72) que en el resto de niveles (LT inicial=2,10; LT intermedio=2,15) (gráfica 29). Resulta significativa la VI nivel del LT (sig.=0,040) (tabla 5), en concreto la diferencia entre las medias de los niveles intermedio (2,15) y avanzado (1,72) (sig.=0,042) (tabla 6). Por otro lado, ni la VI lengua del LT ni la interacción entre las dos VI son estadísticamente significativas (sig.=0,389; sig.=0,770, respectivamente) (tabla 5).

### 2.2.1.5. Variedad suficiente en el tipo de ejercicios/actividades

Gráfica 30

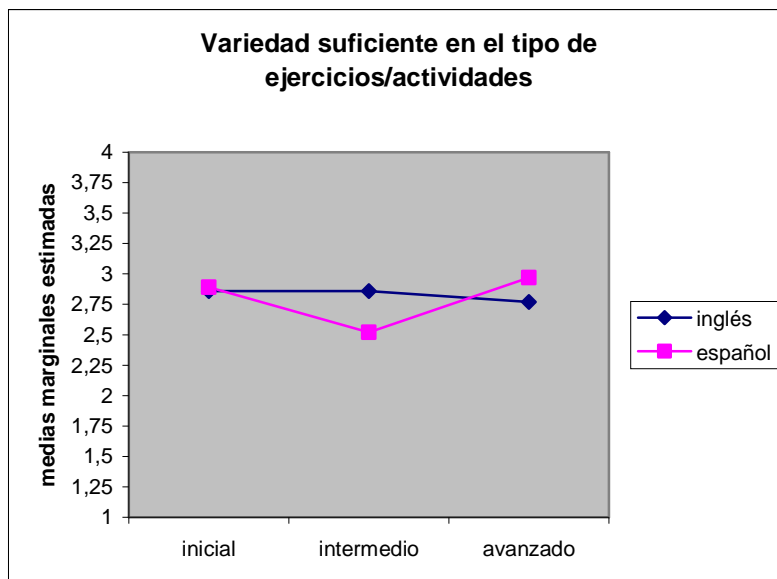


Tabla 7

Dependent Variable: Variedad suficiente en el tipo de ejercicios/actividades

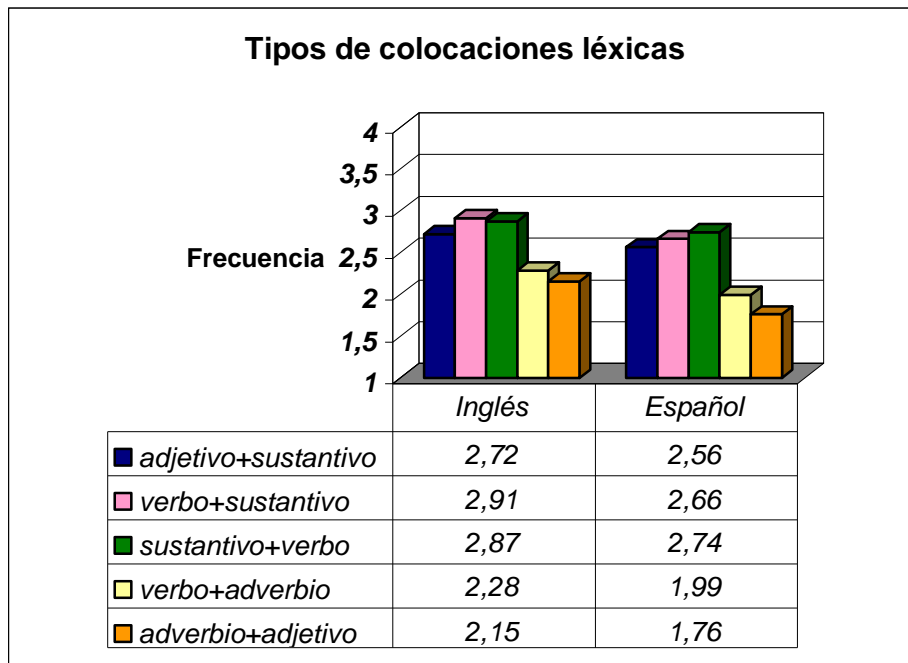
Source	df	F	Sig.
lgt	1	,136	,713
textleve	2	1,254	,288
lgt * textleve	2	2,105	,125
Total	193		
Corrected Total	192		

a R Squared = ,031 (Adjusted R Squared = ,005)

Las respuestas de los profesores de inglés indican que no existen diferencias entre los LTIng de nivel inicial e intermedio (2,86) y que apenas hay diferencias entre estos últimos y los libros de nivel avanzado (2,77) (gráfica 30) con respecto a la existencia de variedad suficiente en el tipo de ejercicios/actividades. En el caso de los LTEsp la frecuencia con la que aparece esta variable, es decir, variedad suficiente en el tipo de ejercicios/actividades desciende en los LTEsp de nivel intermedio (2,52) comparado con los LTEsp de nivel inicial (2,89), para luego incrementarse en los LTEsp de nivel avanzado (2,97) (gráfica 30). No existen diferencias significativas estadísticamente en las VI nivel del LT (sig.=0,288) y lengua del LT (sig.=0,713), así como tampoco en la interacción de ambas VI (sig.=0,125) (tabla 7).

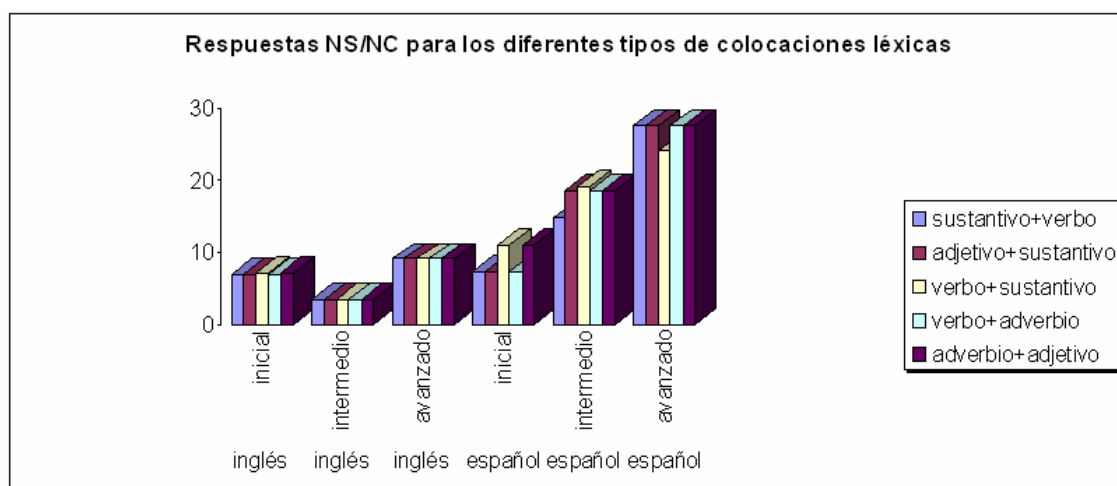
### 2.2.1.6. Tipos de colocaciones léxicas

Gráfica 31

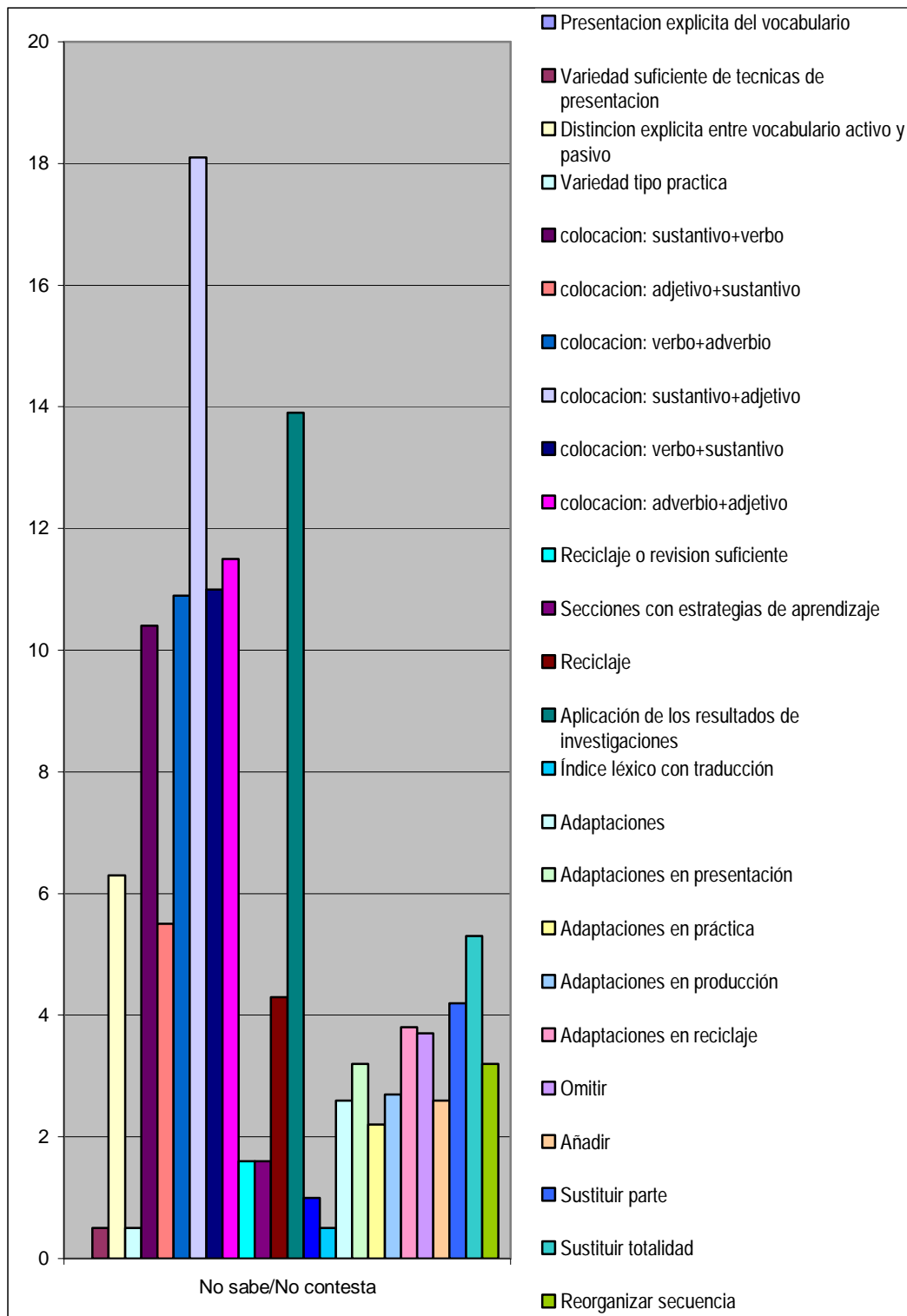


Según la opinión de los profesores, las colocaciones más frecuentes en inglés son las del tipo verbo+sustantivo, sustantivo+verbo y adjetivo+sustantivo, mientras que en español son las combinaciones colocacionales sustantivo+verbo, verbo+sustantivo, adjetivo+sustantivo (gráfica 31).

Gráfica 32



Gráfica 33



Los mayores porcentajes de respuestas *No sabe/No contesta* aparecen en las variables colocación: *sustantivo+verbo*, colocación: *verbo+adverbio*, colocación: *sustantivo+adjetivo*, colocación: *verbo+sustantivo*, colocación: *adverbio+adjetivo* y *Aplicación de los resultados de investigaciones recientes*

procedentes de la Metodología de la Enseñanza de L2 y Adquisición de L2, en las que los profesores de inglés y los de español debían contestar acerca de la frecuencia de aparición de estos tipos de colocaciones léxicas en los LTIng y en los LTEsp (gráfica 33). Es muy probable que este mayor porcentaje de respuestas *No sabe/No contesta* que aparece en todas las variables relacionadas con un tipo de colocación concreto (a excepción de la variable *colocación: adjetivo+sustantivo*) se deba a que ambos grupos de profesores no están familiarizados con el concepto de *colocación léxica*. Igualmente, se podría afirmar que los profesores de inglés están más familiarizados con este concepto que los profesores de español pues la gráfica 32 muestra menores porcentajes de respuestas *No sabe/No contesta* por parte de los primeros.

### Frecuencia del tipo de colocación: sustantivo+adjetivo

Gráfica 34

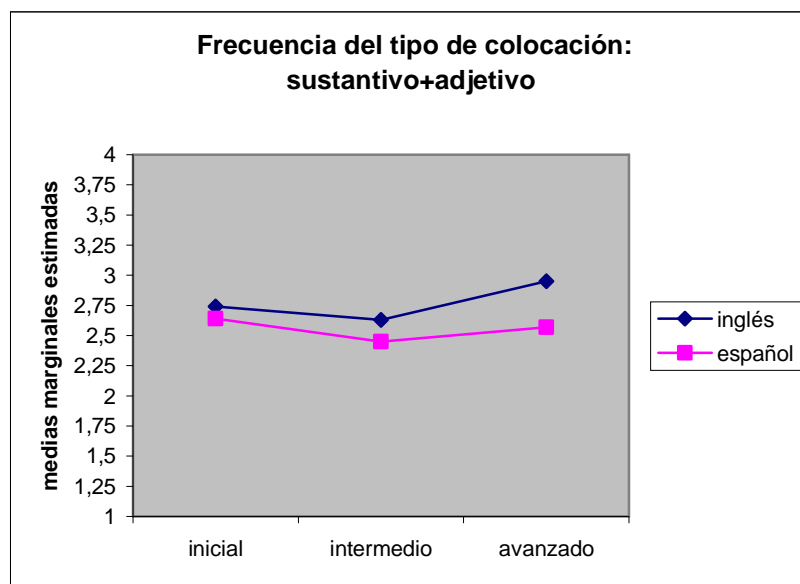


Tabla 8

Dependent Variable: Frecuencia del tipo de colocación: adjetivo+sustantivo/sustantivo+adjetivo

Source	df	F	Sig.
lgt	1	2,153	,144
textleve	2	,780	,460
lgt * textleve	2	,274	,760
Total	172		
Corrected Total	171		

a R Squared = ,021 (Adjusted R Squared = -,008)



En general, la frecuencia de este tipo de colocación en los LTIng es superior a la de los LTEsp (media de LTIng=2,72; media de LTEsp=2,56) (gráfica 34). En los LTIng, a pesar de que en el nivel intermedio la frecuencia de las colocaciones de tipo sustantivo+adjetivo desciende (2,63) con respecto al nivel inicial (2,74), en el nivel avanzado se incrementa (2,95) llegando a superar la frecuencia del nivel inicial (gráfica 34). En los LTEsp la frecuencia de este tipo de colocaciones desciende en el nivel intermedio (2,45), se incrementa en el nivel avanzado (2,57), aunque no llega a superar el nivel inicial (2,64) (gráfica 34). No existen diferencias significativas estadísticamente en las VI nivel del LT (sig.=0,460) y lengua del LT (sig.=0,144) ni en la interacción de ambas VI (sig.=0,760) (tabla 8).

**Frecuencia del tipo de colocación: verbo+sustantivo**

Gráfica 35

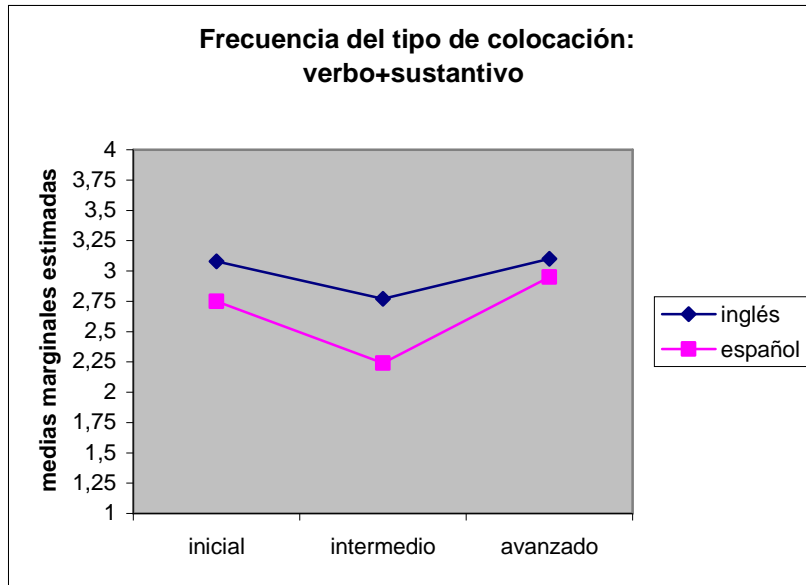


Tabla 9

Variable dependiente: Frecuencia del tipo de colocación: verbo+sustantivo

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	6,331	,013
Textleve	2	6,091	,003
lgt * textleve	2	,722	,487
Total	170		
Corrected Total	169		

a R Squared = ,092 (Adjusted R Squared = ,064)

Tabla 10

Variable dependiente: Frecuencia del tipo de colocación: verbo+sustantivo

Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
Inicial	intermedio	,29	,149
	avanzado	-,10	1,000
Intermedio	inicial	-,29	,149
	avanzado	-,40(*)	,036
Avanzado	inicial	,10	1,000
	intermedio	,40(*)	,036

Based on observed means.

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

En general, la frecuencia de este tipo de colocación en los LTIng es superior a la de los LTEsp (media de LTIng=2,91; media de LTEsp=2,66) (gráfica 35). Existen diferencias significativas estadísticamente en las VI lengua del LT (sig. 0,013) y nivel del LT (0,003), mientras que la interacción entre las VI no es significativa estadísticamente (tabla 9). La VI nivel del LT es significativa estadísticamente, en concreto resulta significativa la diferencia entre la media del nivel intermedio (2,63) y la media del nivel avanzado (3,02) (sig.=0,036) (tabla 10).

### Frecuencia del tipo de colocación: sustantivo+verbo

Gráfica 36

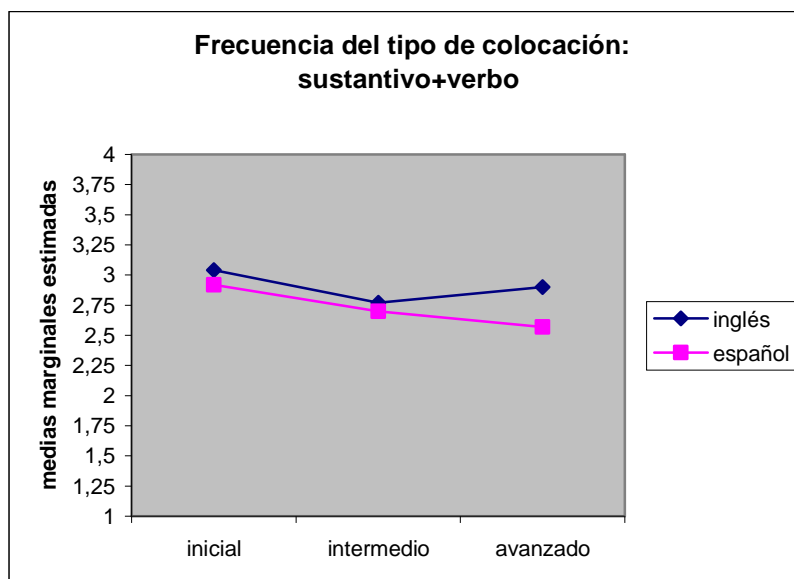


Tabla 11

Dependent Variable: Frecuencia del tipo de colocacion: sustantivo+verbo

Source	df	F	Sig.
lgt	1	1,281	,259
textleve	2	1,152	,319
lgt * textleve	2	,238	,789
Total	173		
Corrected Total	172		

a R Squared = ,022 (Adjusted R Squared = -,007)

En general, en los LTIng se suele incluir este tipo de colocación con mayor frecuencia que en los LTEsp (LTIng=2,87; LTEsp=2,74) (gráfica 36). Asimismo, en los LT de nivel inicial aparece con mayor frecuencia que en el resto de niveles

(LT inicial=2,98; LT intermedio=2,75; LT avanzado=2,73) (gráfica 36). Tanto en los LTIIng como en los LTEsp la presencia de colocaciones del tipo sustantivo+verbo disminuye en el nivel intermedio (LTIIng=2,77; LTEsp=2,70) con respecto a los LTIIng y los LTEsp de nivel inicial (LTIIng=3,04; LTEsp=2,92) (gráfica 36); sin embargo, en el caso de los LTIIng, y a diferencia de los LTEsp, la frecuencia de este tipo de colocaciones se incrementa en el nivel avanzado (2,90), mientras que en los LTEsp continúa disminuyendo (2,57) (gráfica 36). No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,259) y nivel del LT (sig.=0,319), ni en la interacción de ambas VI (sig.=0,789) (tabla 11).

**Frecuencia del tipo de colocación: verbo+adverbio**

Gráfica 37

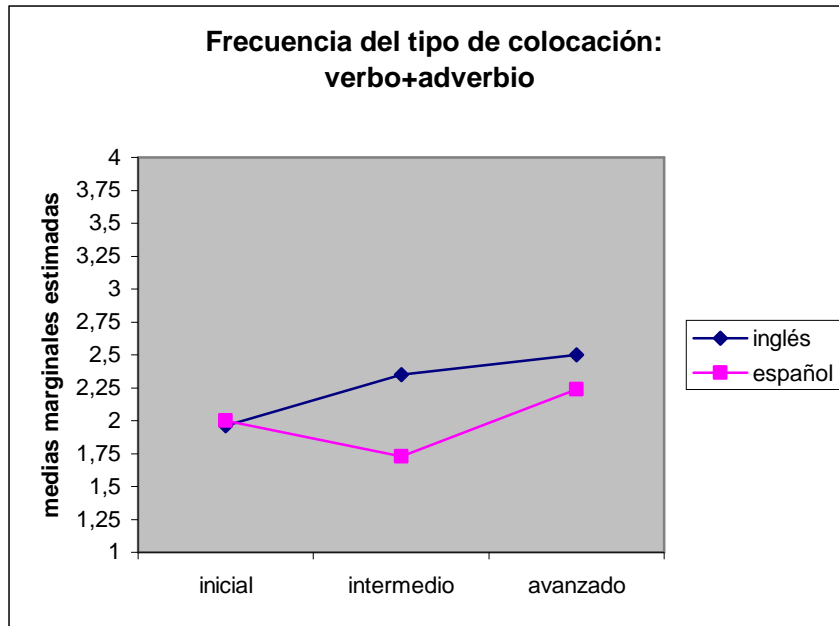


Tabla 12

Variable dependiente: Frecuencia del tipo de colocación: verbo+adverbio

Source	df	F	Sig.
lgt	1	5,073	,026
textleve	2	3,286	,040
lgt * textleve	2	2,636	,075
Total	172		
Corrected Total	171		

a R Squared = ,094 (Adjusted R Squared = ,067)

Tabla 13

Variable dependiente: Frecuencia del tipo de colocación: verbo+adverbio

Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
inicial	intermedio	-,20	,469
	avanzado	-,39	,054
intermedio	inicial	,20	,469
	avanzado	-,19	,619
avanzado	inicial	,39	,054
	intermedio	,19	,619

Based on observed means.

En general, la frecuencia de aparición de este tipo de colocación en los LTIng es superior a la de los LTEsp (media de LTIng=2,28; media de LTEsp=1,99) (gráfica 37). La diferencia entre las medias de ambos, es decir, LTIng y LTEsp, es significativa estadísticamente (sig.=0,026) (tabla 12). La VI nivel del LT es significativa estadísticamente con una sig.=0,040 (tabla 12), en concreto, resulta significativa la diferencia entre las medias del nivel inicial (1,98) y del nivel avanzado (2,37) (sig.=0,054) (tabla 13). La interacción entre las VI no es significativa estadísticamente (sig.=0,075) (tabla 12).

### Frecuencia del tipo de colocación: adverbio+ adjetivo

Gráfica 38

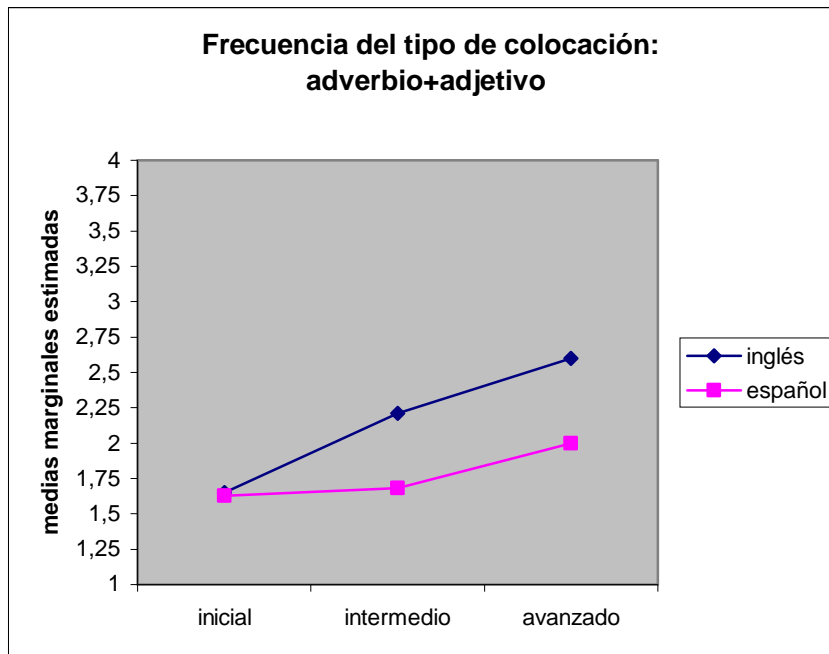


Tabla 14

Variable dependiente: Frecuencia del tipo de colocación: adverbio+ adjetivo

Source	df	F	Sig.
lgt	1	11,057	,001
textleve	2	9,757	,000
lgt * textleve	2	2,368	,097
Total	170		
Corrected Total	169		

a R Squared = ,183 (Adjusted R Squared = ,158)

Tabla 15

Variable dependiente: Frecuencia del tipo de colocación: adjetivo+adverbio  
Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
inicial	intermedio	-,42(*)	,004
	avanzado	-,65(*)	,000
intermedio	inicial	,42(*)	,004
	avanzado	-,23	,285
avanzado	inicial	,65(*)	,000
	intermedio	,23	,285

Based on observed means.

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

La frecuencia de aparición de este tipo de colocación en los LTIng es superior a la de los LTEsp (media de LTIng=2,15; media de LTEsp=1,76) y se incrementa conforme aumenta el nivel del LT (media de LT de nivel inicial=1,64; media de LT de nivel intermedio=2,06; media de LT de nivel avanzado=2,29) (gráfica 38). La diferencia entre las medias de los LTIng y los LTEsp es significativa estadísticamente (sig.=0,001) (tabla 14). La VI nivel del LT es significativa estadísticamente con una sig.=0,000 (tabla 14), en concreto, resulta significativa la diferencia entre la media de los libros de nivel inicial (1,64) y la media de los libros de nivel avanzado (2,29) (sig.=0,000), por un lado, y la diferencia entre la media de los libros de nivel inicial (1,64) y la media de los libros de nivel intermedio (2,06) (sig.=0,004), por otro (tabla 15). La interacción entre las VI no es significativa estadísticamente (sig.=0,097) (tabla 14).

### 2.2.1.7. Reciclaje del vocabulario en las secciones/lecciones de repaso

Gráfica 39

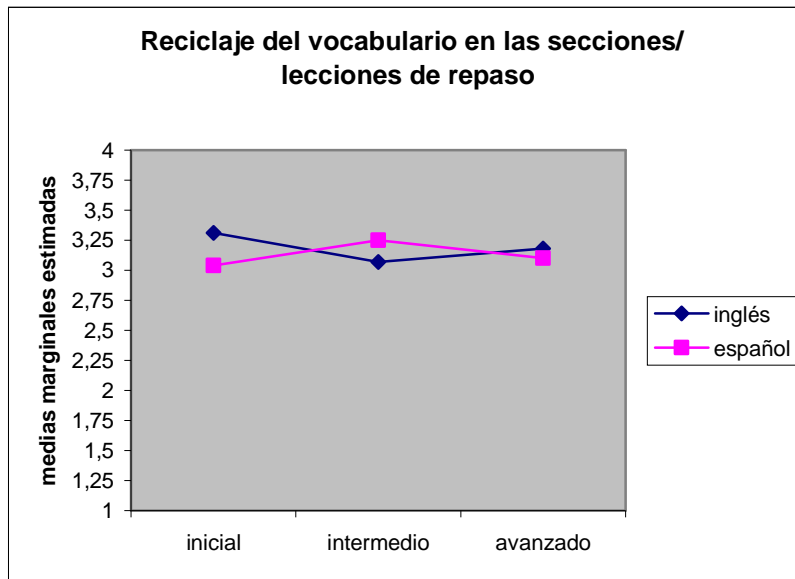


Tabla 16

Variable dependiente: Frecuencia del componente léxico en las secciones/lecciones de repaso

Source	df	F	Sig.
lgt	1	,156	,693
textleve	2	,016	,984
lgt * textleve	2	,819	,443
Total	179		
Corrected Total	178		

a R Squared = ,011 (Adjusted R Squared = -,018)

La media de los LTIng (3,16) y la de los LTEsp (3,12) indican que ambos grupos de libros de texto incluyen el componente léxico en las secciones/lecciones de repaso casi con la misma frecuencia (gráfica 39). Esta VD presenta un comportamiento opuesto en los LTIng y los LTEsp analizados, según la opinión del grupo de profesores de inglés y de español encuestado (gráfica 39). En los LTIng de nivel intermedio la media de la frecuencia de aparición de la VD desciende (3,07) si se compara con los LTIng de nivel inicial (3,25) para luego incrementarse en los LTIng de nivel avanzado (3,18). Por otro lado, los LTEsp muestran una mayor presencia de esta VD en los libros de nivel intermedio (3,25) que en el resto de niveles (inicial=3,04 y avanzado=3,10). No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,693) y nivel del LT (sig.=0,984) ni en la interacción de éstas (sig.=0,443) (tabla 16).



### 2.2.1.8. Reciclaje o revisión suficiente

Gráfica 40

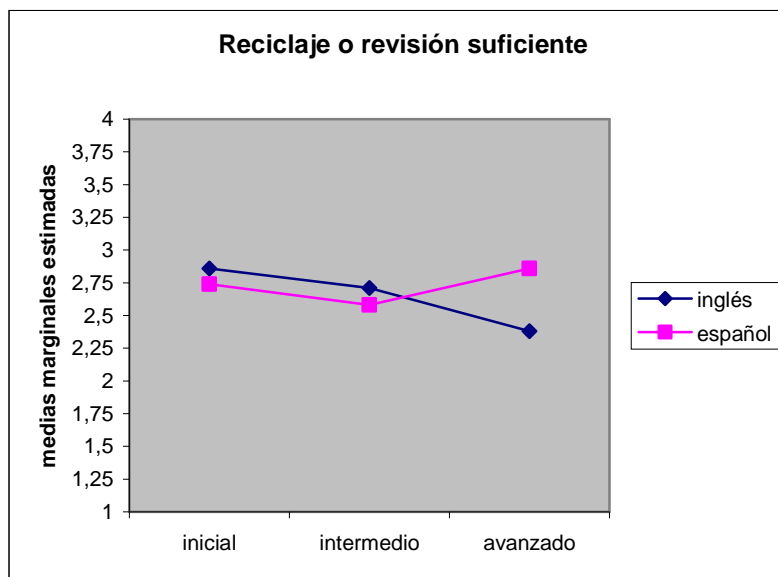


Tabla 17

Variable dependiente: Reciclaje o revisión suficiente

Source	df	F	Sig.
lgt	1	,271	,603
textleve	2	,583	,559
lgt * textleve	2	1,746	,177
Total	190		
Corrected Total	189		

a R Squared = ,023 (Adjusted R Squared = -,003)

En los LTIng el reciclaje o revisión suficiente aparece con menos frecuencia que en los LTEsp (LTIng=2,69; LTEsp=2,73) (gráfica 40). La tendencia de los LTIng y de los LTEsp es reducir la frecuencia del reciclaje o revisión suficiente en el nivel intermedio (LTIng=2,71; LTEsp=2,58), con respecto al nivel inicial (LTIng=2,86; LTEsp=2,74) (gráfica 40). No obstante, en los LTEsp se incrementa la frecuencia de reciclaje o revisión suficiente en el nivel avanzado (2,86), mientras que en los LTIng disminuye (2,38) (gráfica 40). No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,603) y nivel del LT (sig.=0,559) ni en la interacción de ambas VI (sig.=0,177) (tabla 17).

### 2.2.1.9. Secciones con estrategias de aprendizaje

Gráfica 41

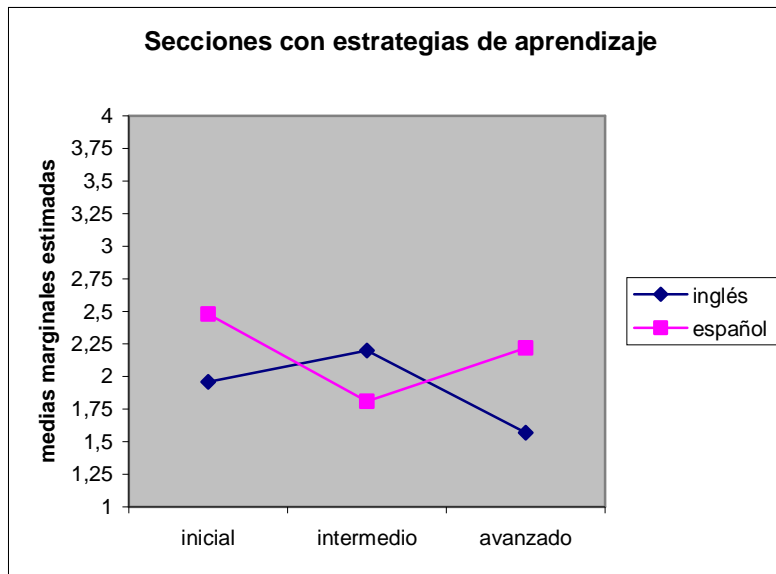


Tabla 18

Variable dependiente: Secciones con estrategias de aprendizaje

Source	df	F	Sig.
lgt	1	2,697	,102
textleve	2	1,365	,258
lgt * textleve	2	4,870	,009
Total	187		
Corrected Total	186		

a R Squared = ,066 (Adjusted R Squared = ,040)

En los LTIng la frecuencia de aparición de este tipo de secciones es inferior a la de los LTEsp (LTIng=2,02; LTEsp=2,17) (gráfica 41). En los LTIng las secciones con estrategias de aprendizaje se incrementan en el nivel intermedio (2,20) con respecto al nivel inicial (1,96) para luego descender en el nivel avanzado (1,57), llegando a alcanzar un valor inferior al del nivel inicial (gráfica 41). En el caso de los LTEsp se observa una tendencia opuesta a la de los LTIng. En otras palabras, la frecuencia de aparición de secciones con estrategias de aprendizaje se reduce en el nivel intermedio (1,81) con respecto al nivel inicial (2,48) y se incrementa en el nivel avanzado (2,22) (gráfica 41). No existen diferencias significativas estadísticamente en las medias de las VI lengua del LT (sig.=0,102) y nivel del LT (sig.=0,258), sin embargo la interacción entre ambas VI es significativa estadísticamente (sig.=0,009) (tabla 18).

### 2.2.1.10. Índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1

Gráfica 42

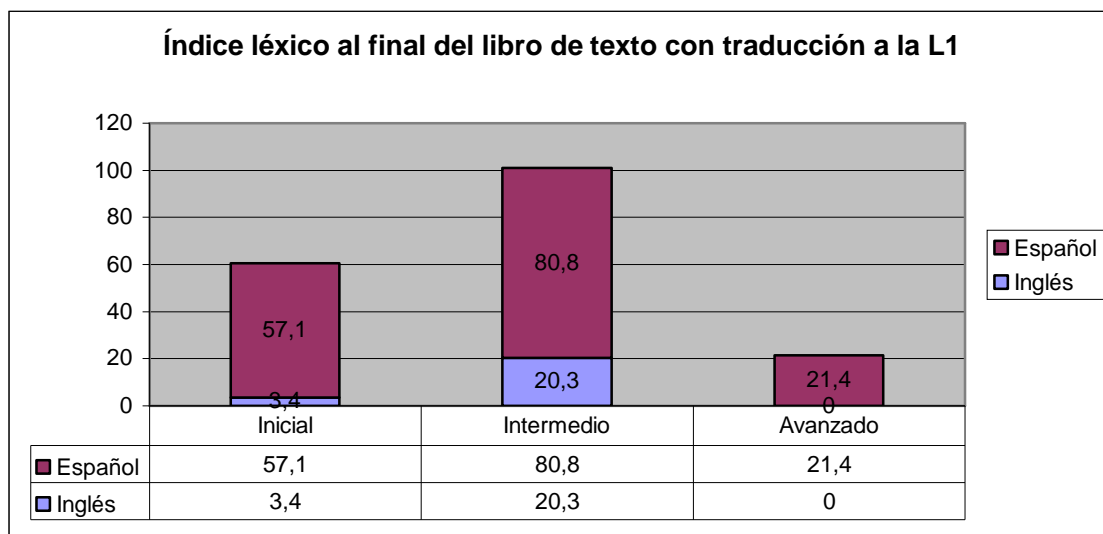


Tabla 19

Índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1 \* Nivel del libro de texto \* Lengua que enseña Crosstabulation

Lengua que enseña				Nivel del libro de texto			Total	
				inicial	intermedio	avanzado		
ingles	Índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1	no	Count	28	47	22	97	
			Adjusted Residual	1,6	-3,0	1,9		
		si	Count	1	12	0	13	
			Adjusted Residual	-1,6	3,0	-1,9		
	Total			Count	29	59	22	110
	español	Índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1	no	Count	12	5	22	39
			Adjusted Residual	-,6	-3,5	4,0		
		si	Count	16	21	6	43	
			Adjusted Residual	,6	3,5	-4,0		
Total			Count	28	26	28	82	

Tabla 20

**Chi-Square Tests**

Lengua que enseña		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ingles	Pearson Chi-Square	9,008 <sup>a</sup>	2	,011
	N of Valid Cases	110		
espanol	Pearson Chi-Square	19,412 <sup>b</sup>	2	,000
	N of Valid Cases	82		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,37.

Existe una relación significativa estadísticamente en los LTIng (sig. 0,011) y en los LTEsp (sig. 0,001) (tabla 20). En los LTIng y en los LTEsp de nivel intermedio la presencia de un índice léxico con traducción a la L1 es mayor que la esperada (residual de LTIng de nivel intermedio=3; residual de LTEsp de nivel intermedio=3,5) (tabla 19 gráfica 42). Por otro lado, en los LTEsp de nivel avanzado la presencia de un índice léxico con traducción a la L1 es menor de la esperada (residual=-4) (tabla 19, gráfica 42).

El siguiente bloque (tabla 21) corresponde a preguntas de carácter general, por lo que sólo se contrasta la diferencia entre ambas lenguas. Al ser comparaciones de dos grupos entre sí la prueba empleada es la T de Student para grupos independientes. Para analizar las respuestas a estas preguntas hay una condición: que el entrevistado tenga tres o más años de experiencia docente. Cumplen con esta condición 110 de los docentes de inglés y 87 de los docentes de español.

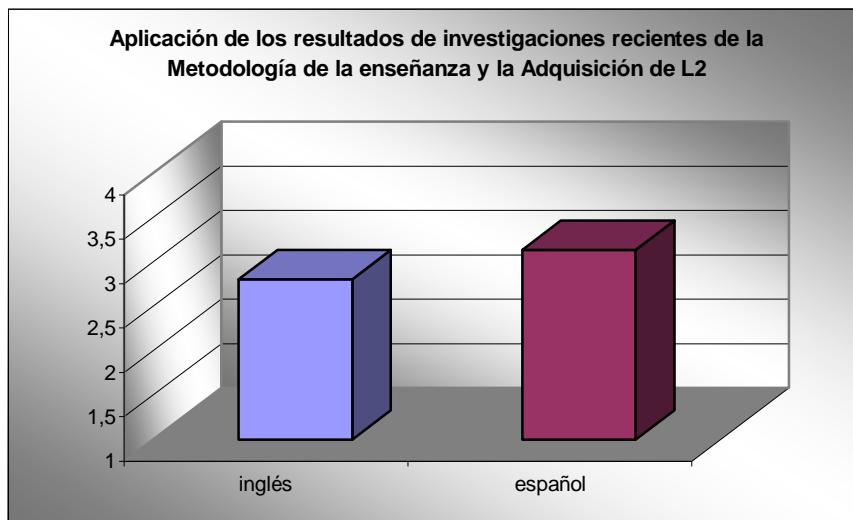
Tabla 21

**Contrastes T de Student de las respuestas a las preguntas generales**

Variable	Inglés		Español		T de Student	gl	Sig. Bilateral
	Media	S	Media	S			
Aplicación de los resultados de investigaciones recientes procedentes de la Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2 a los libros de texto	2,80 (n=91)	,86	3,13 (n=76)	,80	-2,560	165	<u>,011</u>
Es útil para el alumno y para el profesor tener un índice léxico al final del libro de texto con la traducción a la L1	2,43 (n=110)	1,23	3,00 (n=85)	1,19	-3,253	193	<u>,001</u>
Numero total de exposiciones (orales o escritas) suficiente para aprender un vocablo nuevo bien	7,92 (n=107)	3,07	7,78 (n=87)	2,96	,305	192	,760

### 2.2.1.11. Aplicación de los resultados de investigaciones recientes procedentes de la Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2

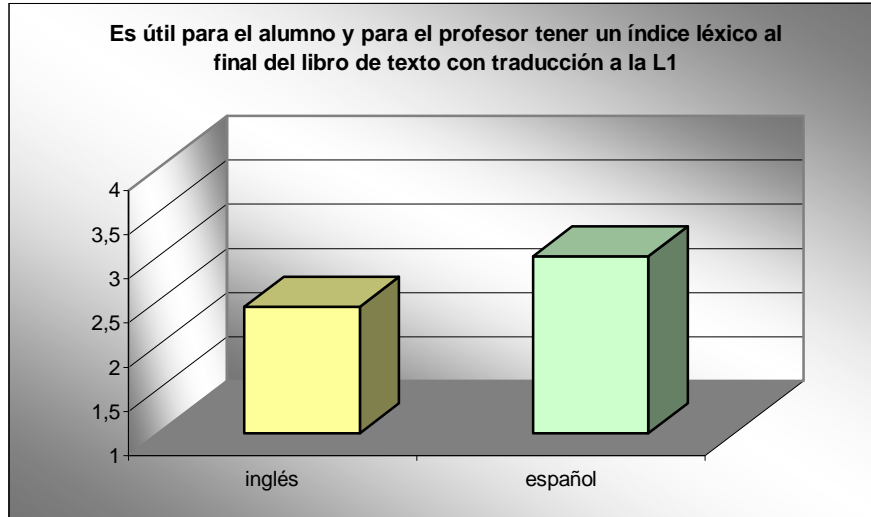
Gráfica 43



La diferencia entre la media de los dos grupos de profesores, es decir, profesores de inglés y profesores de español, es significativa estadísticamente ( $\text{sig.}=0,011$ ) (tabla 21). Según la opinión de los dos grupos de profesores encuestados, es decir, profesores de español y de inglés como L2, en los LTEsp se aplican con mayor frecuencia los resultados de investigaciones recientes procedentes de la Metodología de la enseñanza de una L2 y de la Adquisición de L2 (media de los profesores de inglés=2,80; media de los profesores de español=3,13 en una escala de frecuencia en la que 1=No/nunca, 2=ocasionalmente, 3=con frecuencia, 4=Sí/siempre) que en los LTIng (gráfica 43).

**2.2.1.12. Es útil para el alumno y para el profesor tener un índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1**

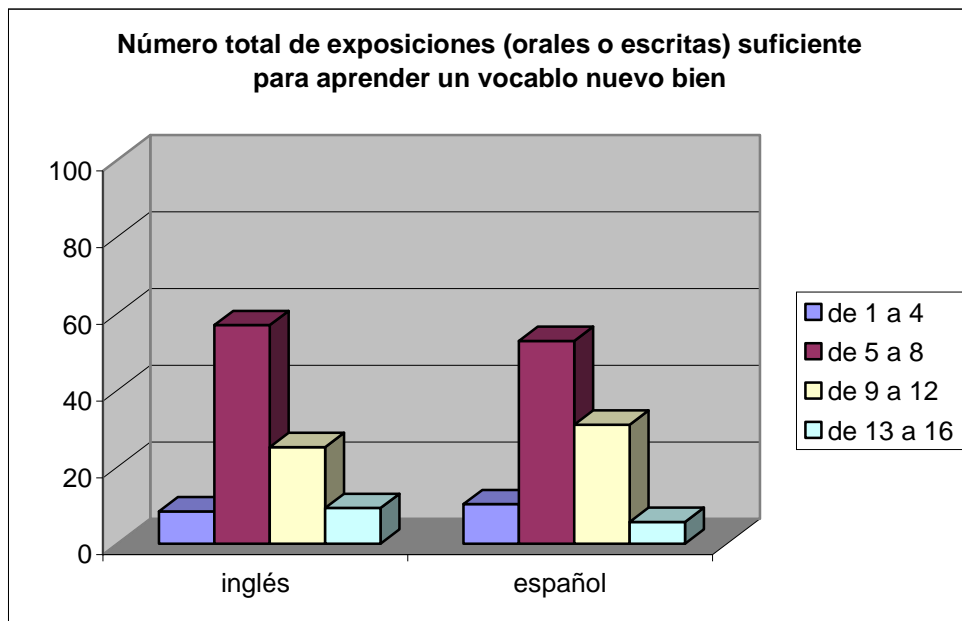
Gráfica 44



Existe una diferencia significativa estadísticamente entre la media de los profesores de inglés y la media de los profesores de español ( $\text{sig.}=0,001$ ) (tabla 21). Los profesores de español opinan que es útil para el alumno y para el profesor tener un índice léxico al final del libro de texto con traducción a la L1 con mayor frecuencia que los profesores de inglés (media de los profesores de inglés=2,43; media de los profesores de español=3,00) (gráfica 44).

### 2.2.1.13. Número total de exposiciones (orales o escritas) suficiente para aprender un vocablo nuevo bien

Gráfica 45



No existen diferencias significativas estadísticamente entre el grupo de profesores de inglés y el grupo de profesores de español ( $\text{sig.}=0,760$ ) (tabla 21). Los profesores de inglés y los de español como L2 reaccionan de una forma similar. Más de la mitad de los profesores de inglés (57%) y de los profesores de español (52,9%) opina que para aprender un vocablo nuevo es suficiente con un número total de exposiciones (orales o escritas) que oscila entre 5 y 8 (gráfica 45). Asimismo, un menor porcentaje de profesores de inglés y de profesores de español (25,2% y 32%, respectivamente) estima que el número de exposiciones (orales o escritas) necesario para aprender un vocablo bien debe hallarse entre las 9 y las 12 exposiciones (gráfica 45). La opinión de la mayoría de ambos grupos de profesores encuestados, es decir, un 82,2% de profesores de inglés y un 84,9% de profesores de español estima que son necesarios entre 5 a 12 encuentros con la misma palabra para aprenderla bien, lo cual coincide en parte con los resultados de las investigaciones, pues se estima que es necesaria una media de 6 a 10 encuentros con la misma palabra.



## 2.2.2. Sección 2: El vocabulario en los libros de texto dentro del aula

### 2.2.2.1. Adaptaciones (orales o escritas) del vocabulario del libro de texto

Gráfica 46

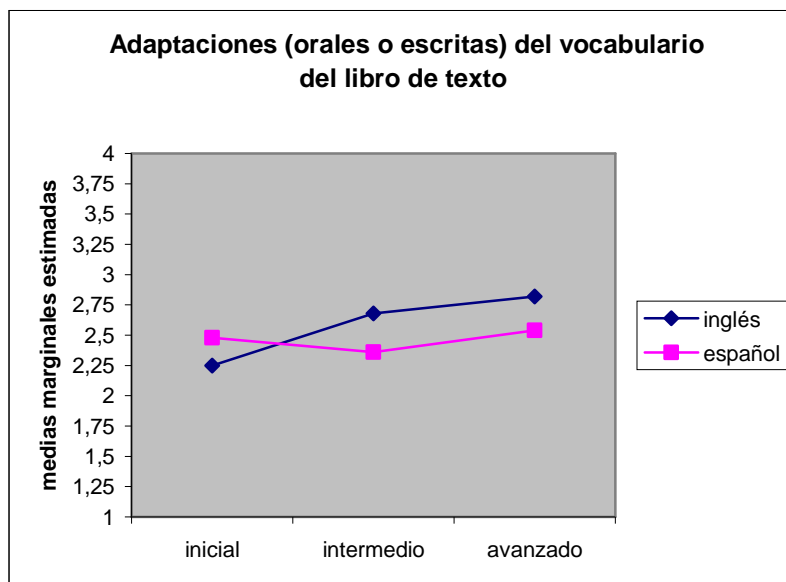


Tabla 22

Variable dependiente: Adaptaciones (orales o escritas) del vocabulario del libro de texto

Source	df	F	Sig.
lgt	1	,914	,340
textleve	2	1,817	,165
lgt * textleve	2	1,953	,145
Total	187		
Corrected Total	186		

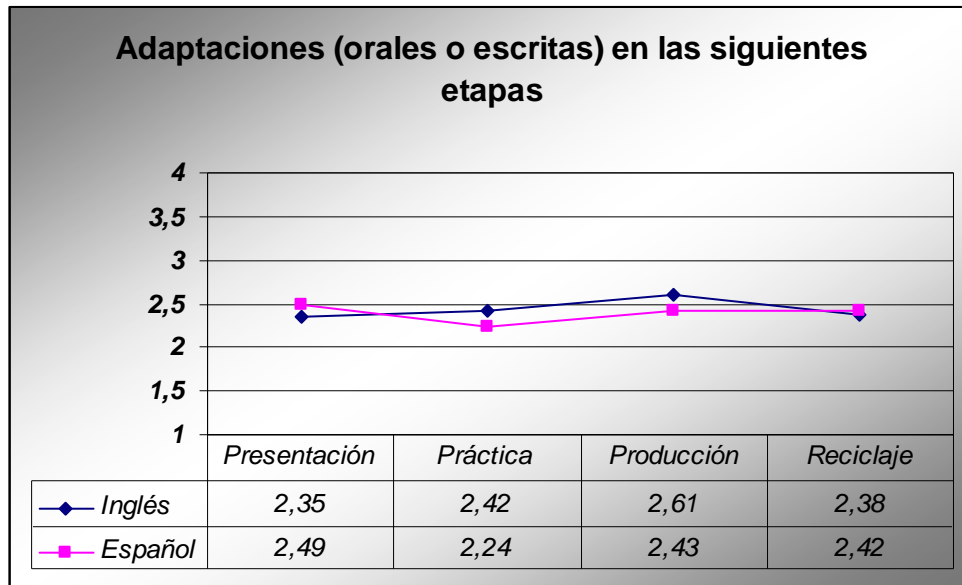
a R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,020)

Los profesores de inglés realizan adaptaciones del vocabulario del LT con mayor frecuencia que los profesores de español (media LTIng=2,60; media LTEsp=2,46). Existe una tendencia a llevar a cabo adaptaciones (orales o escritas) del vocabulario de los LTIng y de los LTEsp de nivel avanzado con una mayor frecuencia que en el resto de niveles (medias de los LTIng de nivel inicial=2,25; intermedio=2,68; avanzado=2,82; medias de los LTEsp de nivel inicial=2,48; intermedio=2,36; avanzado=2,54) (gráfica 46). En general, en los LTIng las adaptaciones del vocabulario son más frecuentes a medida que aumenta el nivel de los LTIng, sin embargo, en los LTEsp en el nivel intermedio se produce un descenso en la frecuencia con la que se realizan adaptaciones del vocabulario del libro con respecto a los LTEsp de nivel inicial y de nivel avanzado (gráfica 46).

No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,340) y nivel del LT (sig.=0,165) ni en la interacción entre las VI (sig.=0,145) (tabla 22).

### 2.2.2.2. Adaptaciones en las diferentes etapas

Gráfica 47



Tanto los profesores de inglés como los de español adaptan ocasionalmente (dentro de una escala de frecuencia en la que 1=*No/nunca*, 2=*ocasionalmente*, 3=*con frecuencia*, 4=*Sí/siempre*) en la presentación, la práctica, la producción y el reciclaje, siendo en la etapa de producción, en el caso de los profesores de inglés y en la de presentación, en el caso de los profesores de español, en la que las adaptaciones ocurren con mayor frecuencia (2,61 y 2,49, respectivamente) (gráfica 47).

**Adaptaciones (orales o escritas) en la presentación del léxico del libro de texto**

Gráfica 48

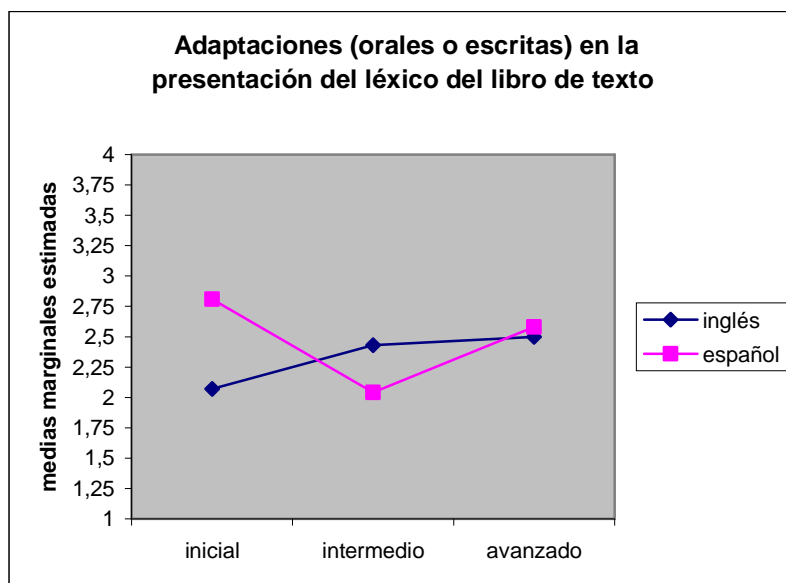


Tabla 23

Variable dependiente: Adaptaciones (orales o escritas) en la presentación del léxico del libro de texto

Source	df	F	Sig.
lgt	1	1,052	,307
textleve	2	1,794	,169
lgt * textleve	2	5,970	,003
Total	181		
Corrected Total	180		

a R Squared = ,077 (Adjusted R Squared = ,050)

Los profesores de español realizan con menor frecuencia adaptaciones (orales/escritas) en la presentación del léxico en LTEsp de nivel intermedio (2,04) que en la presentación del léxico en LTEsp de nivel inicial (2,81) y de nivel avanzado (2,58) (gráfica 48). Por otro lado, en el caso de los profesores de inglés las adaptaciones (orales o escritas) en la presentación del léxico del libro de texto se efectúan con mayor frecuencia a medida que se incrementa el nivel del libro de texto (LTIng inicial=2,07; intermedio=2,43; avanzado=2,50) (gráfica 48). Resulta significativa estadísticamente la interacción de las VI lengua del LT y nivel del LT (sig.=0,003) (tabla 23). La VI lengua del LT, por un lado y la VI nivel del LT, por otro, no son significativas estadísticamente (sig.=0,307; sig.=0,169, respectivamente) (tabla 23).

## Adaptaciones (orales o escritas) en la práctica del léxico del libro de texto

Gráfica 49

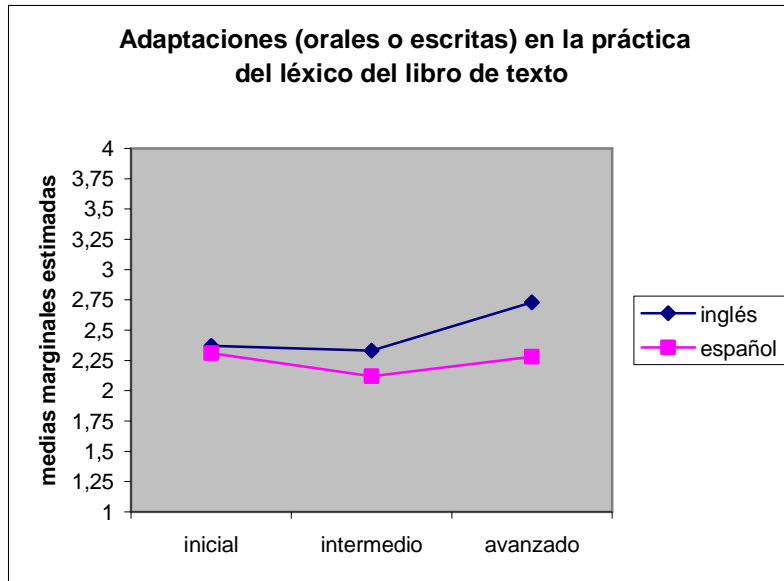


Tabla 24

Variable dependiente: Adaptaciones (orales o escritas) en la práctica del léxico del libro de texto

Source	df	F	Sig.
lgt	1	3,278	,072
textleve	2	1,469	,233
lgt * textleve	2	,635	,531
Total	182		
Corrected Total	181		

a R Squared = ,035 (Adjusted R Squared = ,007)

Tanto los profesores de inglés como los profesores de español realizan adaptaciones en la práctica del léxico de los libros de nivel intermedio con menor frecuencia que en el resto de niveles (LT inicial=2,34; intermedio=2,27; avanzado=2,49), mientras que en los LTIng de nivel avanzado se lleva a cabo este tipo de adaptación con mayor frecuencia (2,73) en comparación con el resto de niveles y de libros de texto (LTIng y LTEsp) (gráfica 49). La diferencia entre las medias de la VI lengua del LT (sig.=0,72) y las medias de la VI nivel del LT (sig.=0,233) no son significativas estadísticamente, al igual que tampoco lo es la interacción de éstas (sig.=0,531) (tabla 24).

**Adaptaciones (orales o escritas) en la producción del léxico del libro de texto**

Gráfica 50

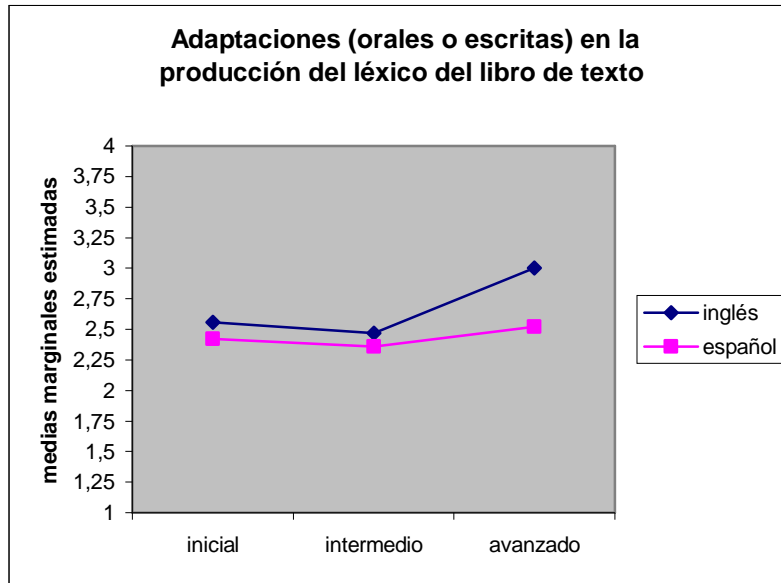


Tabla 25

Variable dependiente: Adaptaciones (orales o escritas) en la producción del léxico del libro de texto

Source	df	F	Sig.
lgt	1	3,195	,076
textleve	2	2,295	,104
lgt * textleve	2	,726	,485
Total	180		
Corrected Total	179		

a R Squared = ,044 (Adjusted R Squared = ,017)

Los profesores de inglés y los profesores de español tienden a realizar adaptaciones (orales o escritas) en la producción del léxico de libros de nivel avanzado (2,74) con mayor frecuencia que en el resto de niveles, es decir, libros de nivel inicial (2,49) y libros de nivel intermedio (2,44) (gráfica 50). No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,076) y nivel del LT (sig.=0,104) ni en la interacción de éstas (sig.=0,485) (tabla 25).

## Adaptaciones (orales o escritas) en el reciclaje del léxico del libro de texto

Gráfica 51

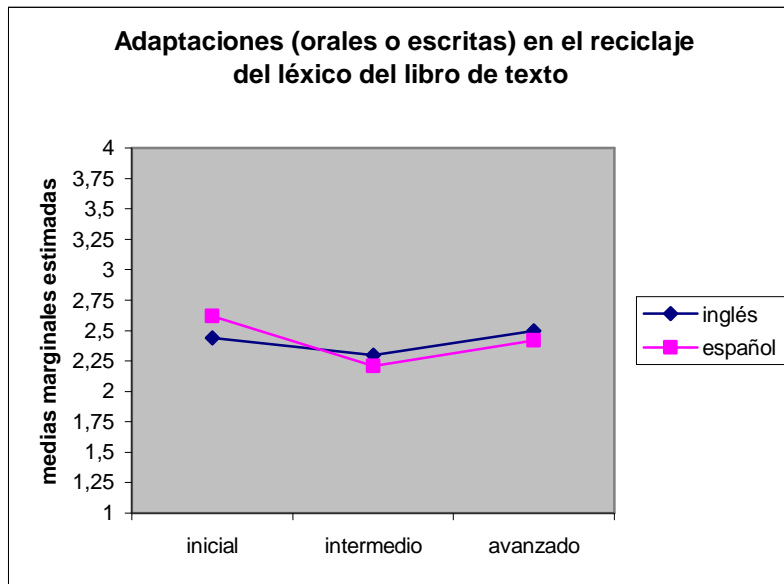


Tabla 26

Variable dependiente: Adaptaciones (orales o escritas) en el reciclaje del libro de texto

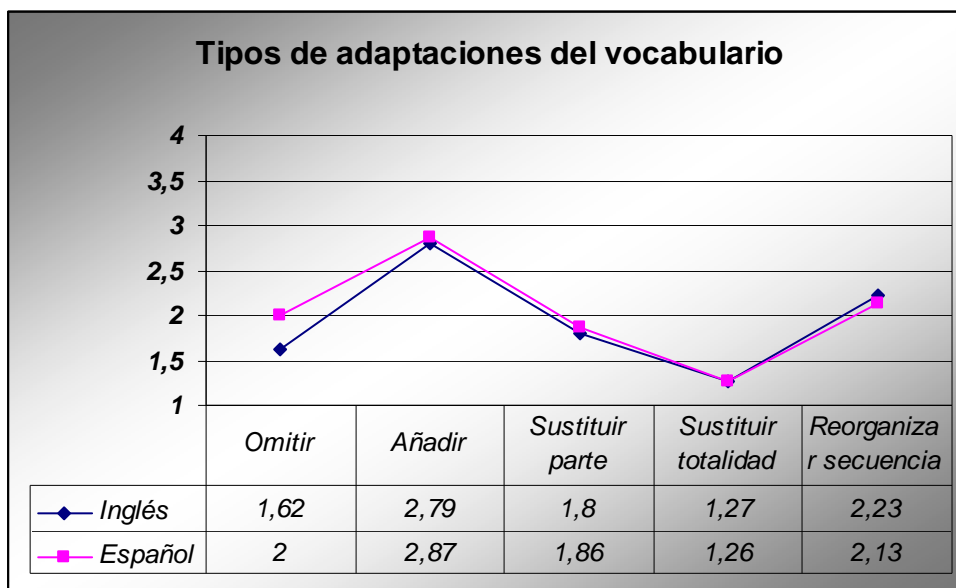
Source	df	F	Sig.
lgt	1	,000	,989
textleve	2	1,383	,254
lgt * textleve	2	,321	,726
Total	179		
Corrected Total	178		

a R Squared = ,018 (Adjusted R Squared = -,010)

Tanto los profesores de inglés como los de español coinciden en realizar adaptaciones (orales o escritas) en el reciclaje del léxico de libros de nivel intermedio con menor frecuencia que en el resto de niveles, es decir, nivel inicial y nivel avanzado (LT inicial=2,53; intermedio=2,27; avanzado=2,46) (gráfica 51). No obstante, los profesores de inglés realizan este tipo de adaptación con mayor frecuencia en los libros de nivel avanzado (LTIng avanzado=2,50), mientras que en el caso de los profesores de español es más frecuente en los libros de nivel inicial (LTEsp inicial= 2,62) (gráfica 51). No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,989) y nivel del LT (sig.=0,254) ni en la interacción de éstas (sig.=0,726) (tabla 26).

### 2.2.2.3. Tipos de adaptaciones

Gráfica 52



En la gráfica 52 se puede observar que las adaptaciones que tanto los profesores de inglés como los profesores de español llevan a cabo al vocabulario de los LTIng y los LTEsp, respectivamente, con más frecuencia (dentro de una escala en la que 1=No/nunca, 2=ocasionalmente, 3=con frecuencia, 4=sí/siempre) son las de añadir contenido léxico (LTIng=2,79 y LTEsp=2,87) y la de reorganizar la secuencia de ejercicios y actividades centradas en la práctica del léxico (LTIng=2,23 y LTEsp=2,13). Por el contrario, las adaptaciones que se llevan a cabo con menos frecuencia en los LTIng y en los LTEsp son sustituir parte del contenido léxico ya existente por otro (LTIng=1,8 y LTEsp=1,86), omitir contenido léxico en los LTIng (1,62), sustituir en su totalidad el contenido léxico (LTIng=1,27 y LTEsp=1,26). Por otro lado, la omisión es la adaptación más frecuente entre los profesores de español después de añadir contenido y de reorganizar la frecuencia (omisión=2; añadir contenido=2,87; reorganizar la secuencia=2,13).

**Tipo de adaptación: omitir contenido léxico**

Gráfica 53

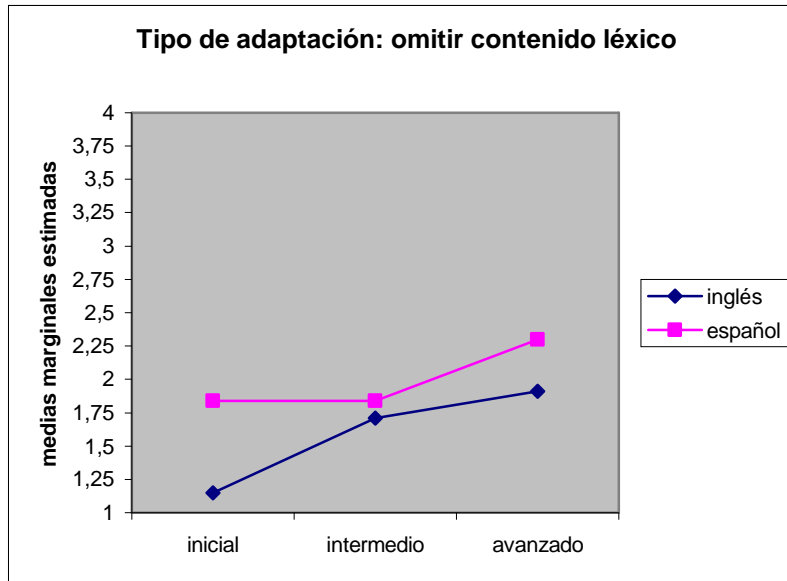


Tabla 27

Variable dependiente: Tipo de adaptación: omitir contenido léxico

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	9,830	,002
Textleve	2	6,828	,001
lgt * textleve	2	1,727	,181
Total	181		
Corrected Total	180		

a R Squared = ,135 (Adjusted R Squared = ,110)

Tabla 28

Variable dependiente: Tipo de adaptación: omitir contenido léxico  
Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
Inicial	intermedio	-,26	,221
	avanzado	-,63(*)	,000
Intermedio	inicial	,26	,221
	avanzado	-,37(*)	,040
Avanzado	inicial	,63(*)	,000
	intermedio	,37(*)	,040

Based on observed means.

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

Existen diferencias significativas estadísticamente en la VI nivel del LT (sig.=0,001), por un lado, y en la VI lengua del LT (sig.=0,002), por otro, con respecto a la VD Tipo de adaptación: omitir contenido léxico (tabla 27). No existen diferencias significativas en la interacción de ambas VI (sig.=0,181) (tabla



27). En cuanto a la VI lengua del LT, los profesores de español omiten contenido léxico con mayor frecuencia que los profesores de inglés (media de los profesores de inglés=1,62; media de los profesores de español=2,00) (gráfica 53). La VI nivel del LT resulta significativa, en concreto la diferencia entre el nivel inicial y el nivel avanzado (LT inicial=1,49; LT avanzado=2,12, respectivamente; sig.=0,000), por un lado, y el nivel intermedio y el nivel avanzado, por otro (LT intermedio=1,75; LT avanzado=2,12, respectivamente; sig.=0,040) (tabla 28). Los profesores omiten con menor frecuencia contenido léxico en los libros de nivel inicial que en los libros de niveles intermedio y avanzado (gráfica 53).

### Tipo de adaptación: añadir contenido léxico

Gráfica 54

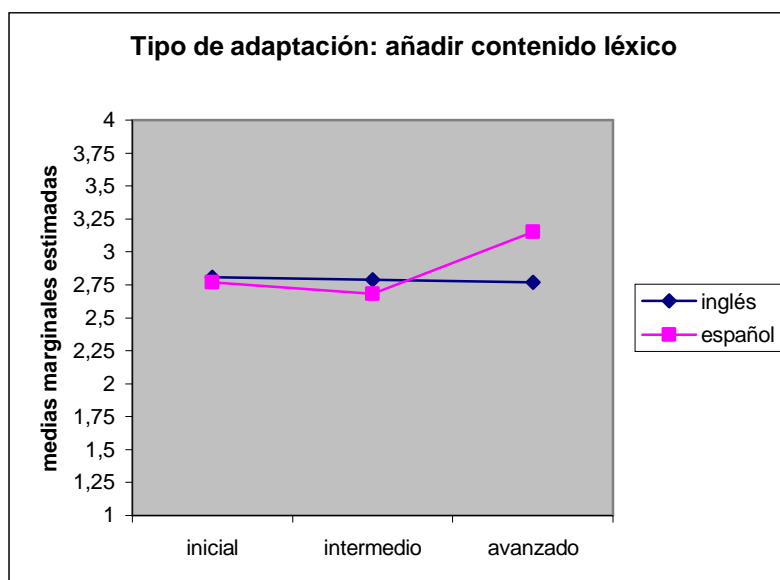


Tabla 29

Variable dependiente: Tipo de adaptación: añadir contenido léxico

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	,259	,611
Textleve	2	,863	,424
lgt * textleve	2	1,061	,348
Total	184		
Corrected Total	183		

a R Squared = ,022 (Adjusted R Squared = -,005)

Los profesores de inglés añaden contenido léxico casi con la misma frecuencia en los tres niveles (LTIng inicial=2,81; LTIng intermedio=2,79; LTIng avanzado=2,77) (gráfica 54). Sin embargo, los profesores de español añaden contenido léxico con mayor frecuencia en los libros de nivel avanzado (3,15) que en el resto de niveles (LTEsp inicial=2,77; LTEsp intermedio=2,68) (gráfica 54). No existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,611) y nivel del LT (sig.=0,424) ni en la interacción de éstas (sig.=0,348) (tabla 29).

### Tipo de adaptación: sustituir parte del contenido léxico

Gráfica 55

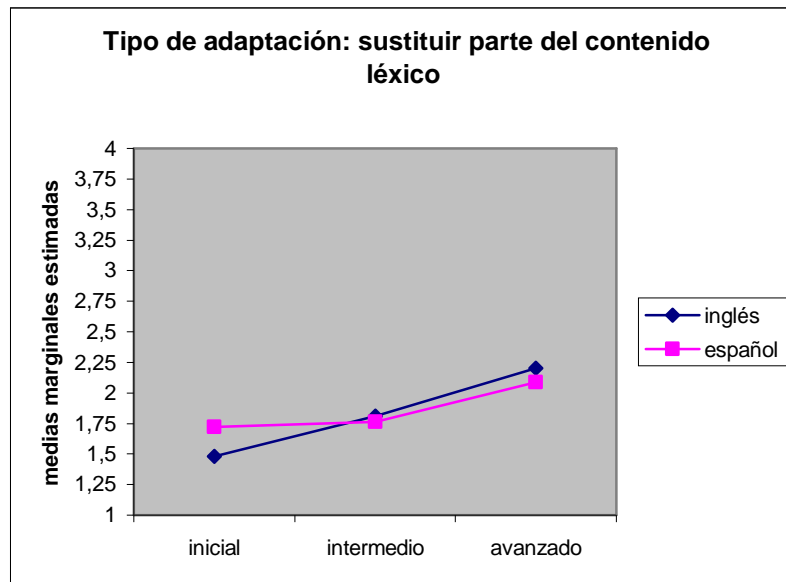


Tabla 30

Variable dependiente: Tipo de adaptación: sustituir parte del contenido léxico

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	,038	,845
Textleve	2	5,025	,008
lgt * textleve	2	,617	,541
Total	161		
Corrected Total	160		

a R Squared = ,067 (Adjusted R Squared = ,037)

Tabla 31

Variable dependiente: Tipo de adaptación: sustituir parte del contenido léxico  
Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
Inicial	intermedio	-,19	,638
	avanzado	-,54(*)	,007
Intermedio	inicial	,19	,638
	avanzado	-,35	,104
Avanzado	inicial	,54(*)	,007
	intermedio	,35	,104

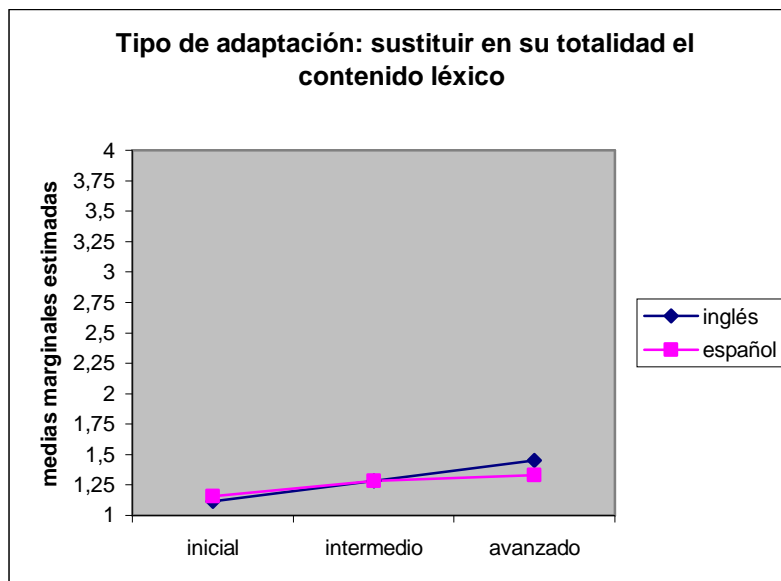
Based on observed means.

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

Tanto los profesores de inglés como los profesores de español tienden a sustituir parte del contenido léxico con mayor frecuencia a medida que el nivel del LT aumenta (LT inicial=1,60; intermedio=1,79; avanzado=2,14) (gráfica 55). Existe una diferencia significativa estadísticamente entre las medias de la VI nivel del LT (sig.=0,008) (tabla 30), en concreto entre la media del nivel inicial y el nivel avanzado (LT inicial=1,60; LT avanzado=2,14; sig.=0,007) (tabla 31). La VI lengua del LT no es significativa estadísticamente (sig.=0,845), ni tampoco la interacción de estas dos VI (sig.=0,541) (tabla 30).

**Tipo de adaptación: sustituir en su totalidad el contenido léxico**

Gráfica 56



**Tabla 32**

Variable dependiente: Tipo de adaptación: sustituir en su totalidad el contenido léxico

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	,065	,800
Textleve	2	2,519	,084
lgt * textleve	2	,265	,768
Total	162		
Corrected Total	161		

a R Squared = ,034 (Adjusted R Squared = ,003)

Los profesores de inglés y los profesores de español apenas sustituyen el contenido léxico de los libros en su totalidad, ya que los valores alcanzados al medir la frecuencia de aplicación de esta VD oscilan entre el 1,11 y el 1,45 dentro de una escala del 1 al 4 en la que el valor 1 indica “No/nunca” (1= *No/Nunca*, 2= *ocasionalmente*, 3= *frecuentemente*, 4= *Sí/siempre*) (gráfica 56). Los resultados indican que no existen diferencias significativas estadísticamente ni en las VI lengua del LT (sig.=0,800) y nivel del LT (sig.=0,084) ni en la interacción de éstas (sig.=0,768) (tabla 32).

**Tipo de adaptación: reorganizar la secuencia de ejercicios/actividades léxicas**

Gráfica 57

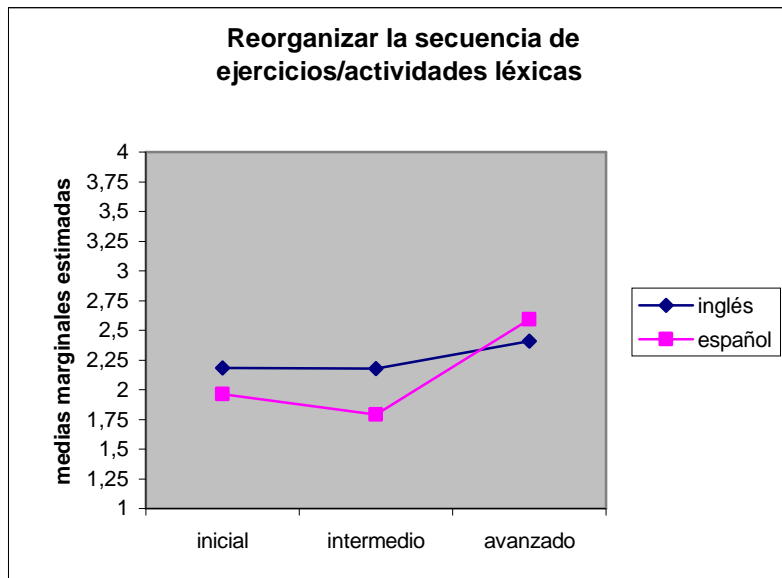


Tabla 33

Variable dependiente: Tipo de adaptación: reorganizar la secuencia de ejercicios/actividades léxicas

Source	df	F	Sig.
Lgt	1	1,117	,292
Textleve	2	5,492	,005
lgt * textleve	2	1,570	,211
Total	183		
Corrected Total	182		

a R Squared = ,075 (Adjusted R Squared = ,049)

Tabla 34

Variable dependiente: Tipo de adaptación: reorganizar la secuencia de ejercicios/actividades léxicas

Bonferroni

(I) Nivel del libro de texto	(J) Nivel del libro de texto	Mean Difference (I-J)	Sig.
Inicial	intermedio	,01	1,000
	avanzado	-,43(*)	,035
Intermedio	inicial	-,01	1,000
	avanzado	-,45(*)	,013
Avanzado	inicial	,43(*)	,035
	intermedio	,45(*)	,013

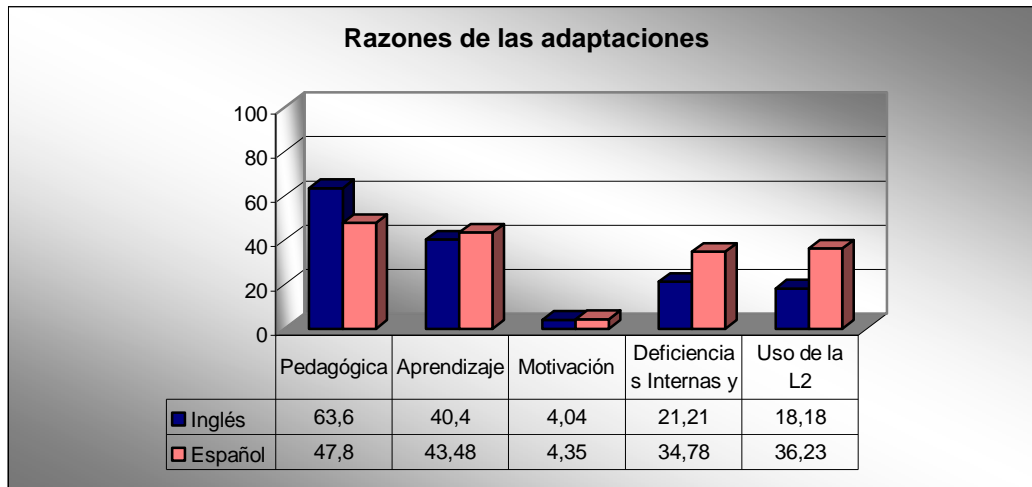
Based on observed means.

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

La tendencia de los profesores de inglés y de los profesores de español es aumentar la frecuencia de este tipo de adaptación en los libros de nivel avanzado, en comparación con las medias obtenidas para los libros de nivel inicial y nivel intermedio (LT inicial=2,08; intermedio=2,06; avanzado=2,51) (gráfica 57). La diferencia entre las medias de la VI nivel del LT es significativa estadísticamente (sig.=0,005) (tabla 33), en concreto, la diferencia entre el nivel inicial y el nivel avanzado (LT inicial=2,08; LT avanzado=2,51; sig.=0,035), por un lado y la diferencia entre el nivel intermedio y el nivel avanzado (LT intermedio=2,06; LT avanzado=2,51; sig.=0,013), por otro (tabla 34). No se han encontrado diferencias significativas estadísticamente en la VI lengua del LT (sig.=0,292), ni en la interacción de las dos VI, es decir, lengua del LT y nivel del LT (sig.=0,211) (tabla 33).

### 2.2.2.4. Razones de las adaptaciones

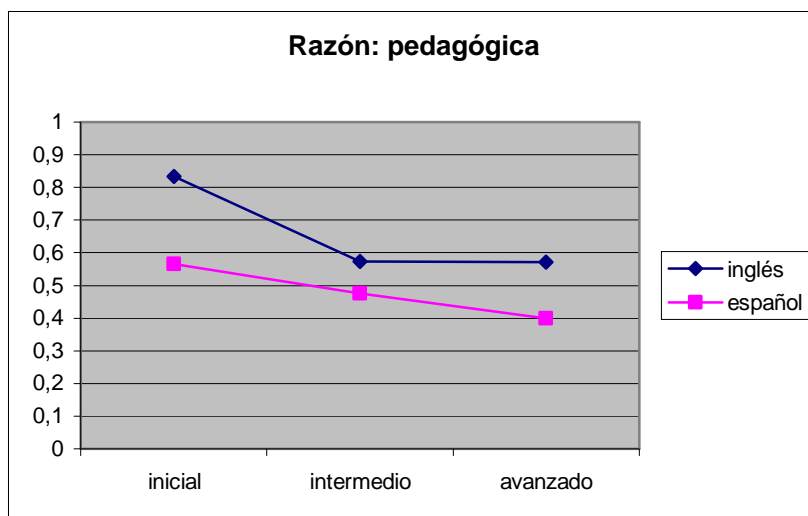
Gráfica 58



En la gráfica 58 se puede observar que las razones a las que recurren ambos grupos de profesores en un mayor porcentaje son la pedagógica (profesores de inglés=63,6%; profesores de español=47,8%) y la de aprendizaje (profesores de inglés=40,4%; profesores de español=43,48%). Por otro lado, la motivación del estudiante es la razón a la que se recurre en un menor porcentaje (profesores de inglés=4,04%; profesores de español=4,35%).

#### Razón: pedagógica

Gráfica 59



Gráfica 60

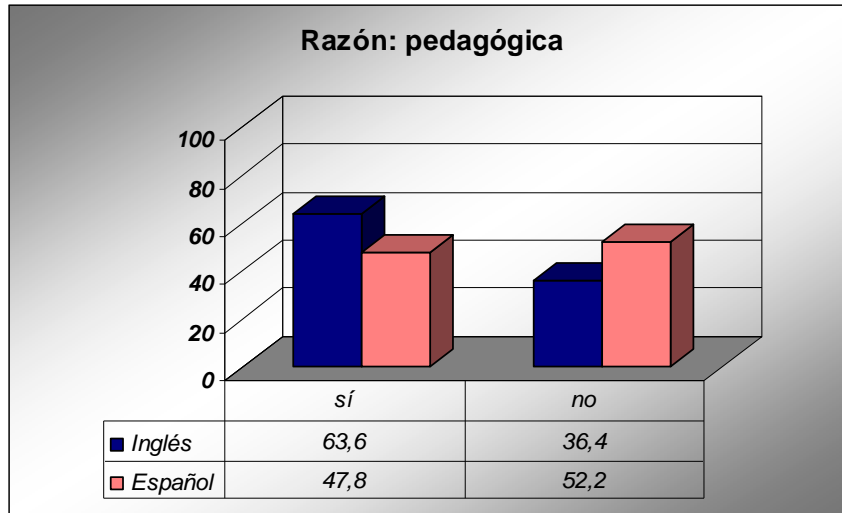


Tabla 35

Chi-Square Tests

Lengua que enseña		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ingles	Pearson Chi-Square	5,312 <sup>a</sup>	2	,070
	N of Valid Cases	99		
español	Pearson Chi-Square	1,311 <sup>b</sup>	2	,519
	N of Valid Cases	69		

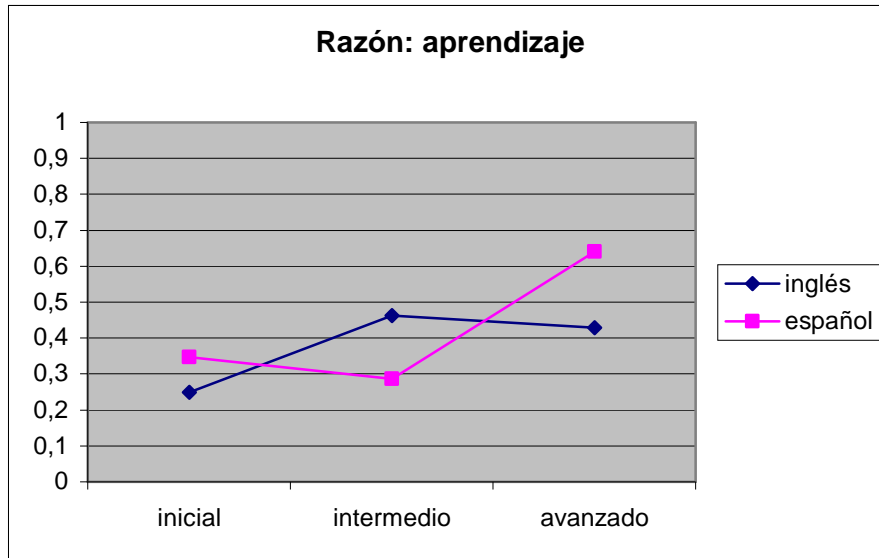
a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,64.

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,04.

Más de la mitad de los profesores de inglés (63,6%) recurren a razones pedagógicas al llevar a cabo adaptaciones del vocabulario de los libros y en menor número (47,8%), aunque no menos importante, los profesores de español (gráfica 60). Teniendo en cuenta los porcentajes de respuestas positivas (1=“Sí”), la razón pedagógica adquiere mayor peso en la justificación de las adaptaciones llevadas a cabo al vocabulario de los libros de nivel inicial que en el resto de niveles (LT inicial=,7021; intermedio=,5467; avanzado=,4783) (gráfica 59). El nivel de significación de chi-cuadrado global no es estadísticamente significativo en los LTIng (sig. 0,07) ni en los LTEsp (sig. 0,519) (tabla 35).

### Razón: aprendizaje

Gráfica 61



Gráfica 62

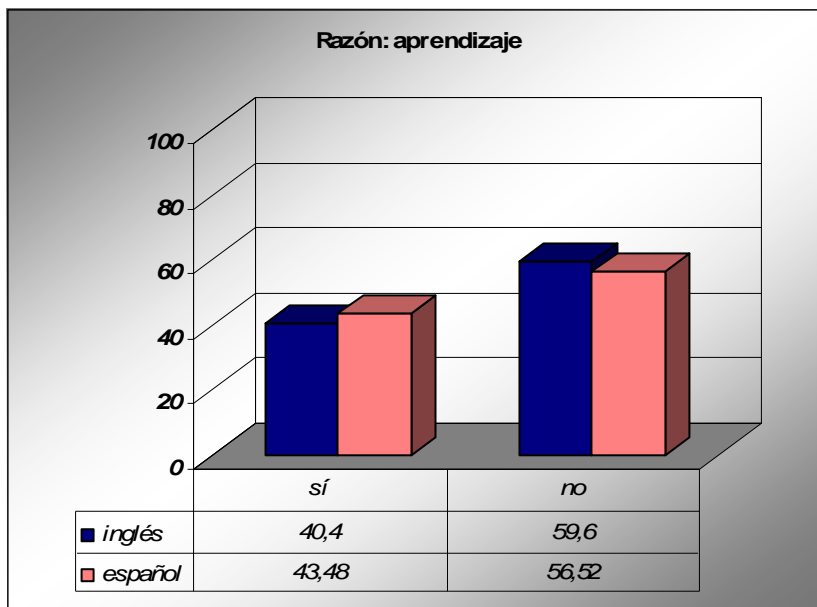




Tabla 36

**Razon: aprendizaje \* Nivel del libro de texto \* Lengua que ensena Crosstabulation**

Lengua que ensena				Nivel del libro de texto			Total
				inicial	intermedio	avanzado	
ingles	Razon: aprendizaje	no	Count	18	29	12	59
			Adjusted Residual	1,8	-1,3	-,3	
		si	Count	6	25	9	40
			Adjusted Residual	-1,8	1,3	,3	
	Total		Count	24	54	21	99
	espanol	Razon: aprendizaje	no	Count	15	15	9
			Adjusted Residual	1,0	1,7	-2,6	
		si	Count	8	6	16	30
			Adjusted Residual	-1,0	-1,7	2,6	
Total		Count	23	21	25	69	

Tabla 37

**Chi-Square Tests**

Lengua que ensena		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ingles	Pearson Chi-Square	3,196 <sup>a</sup>	2	,202
	N of Valid Cases	99		
espanol	Pearson Chi-Square	6,891 <sup>b</sup>	2	,032
	N of Valid Cases	69		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,48.

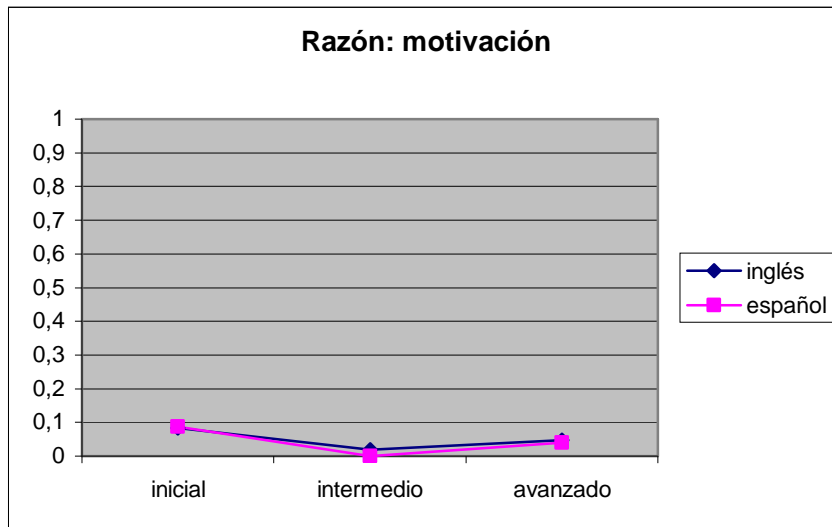
b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,13.

El comportamiento del grupo de profesores de inglés encuestado es el opuesto al del grupo de profesores de español. Los profesores de inglés recurren a la razón relacionada con cuestiones de aprendizaje para justificar las adaptaciones del vocabulario del libro en un mayor porcentaje en los LTIng de nivel intermedio (0,46%) que en los LTIng de nivel inicial (0,25%) y de nivel avanzado (0,42%), mientras que en el caso de los profesores de español la razón relacionada con cuestiones de aprendizaje es menos importante en LTEsp de nivel intermedio (0,28%) que en los LTEsp de nivel inicial (0,34) y nivel avanzado (0,64%) (gráfica 61). Con respecto a la VI lengua del LT, algo menos de la mitad de los profesores de inglés (40,4%) y de los de español (43,5%) aluden a cuestiones de aprendizaje de una L2 para justificar las adaptaciones al vocabulario de los LT (gráfica 62). El chi-cuadrado es significativo estadísticamente en el caso de los LTEsp (sig. 0,032) y no es significativo estadísticamente en los LTIng (sig. 0,202) (tabla 37). Los profesores de español recurren a la razón aprendizaje con más

frecuencia de la esperada en el caso de las adaptaciones llevadas a cabo a LTEsp de nivel avanzado (residual=+2,6) (tabla 36).

### Razón: motivación

Gráfica 63



Gráfica 64

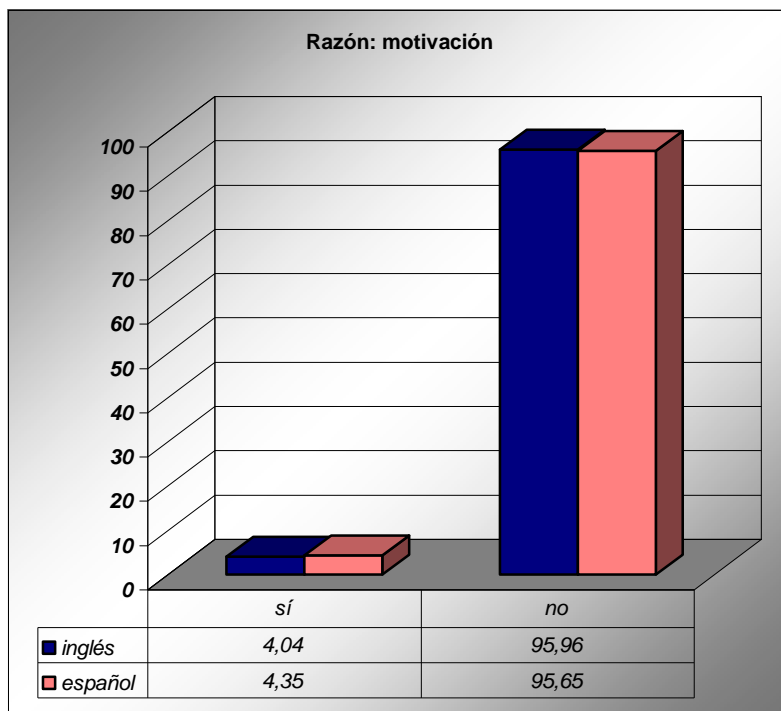


Tabla 38

**Chi-Square Tests**

Lengua que enseña		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ingles	Pearson Chi-Square	1,836 <sup>a</sup>	2	,399
	N of Valid Cases	99		
espanol	Pearson Chi-Square	2,007 <sup>b</sup>	2	,367
	N of Valid Cases	69		

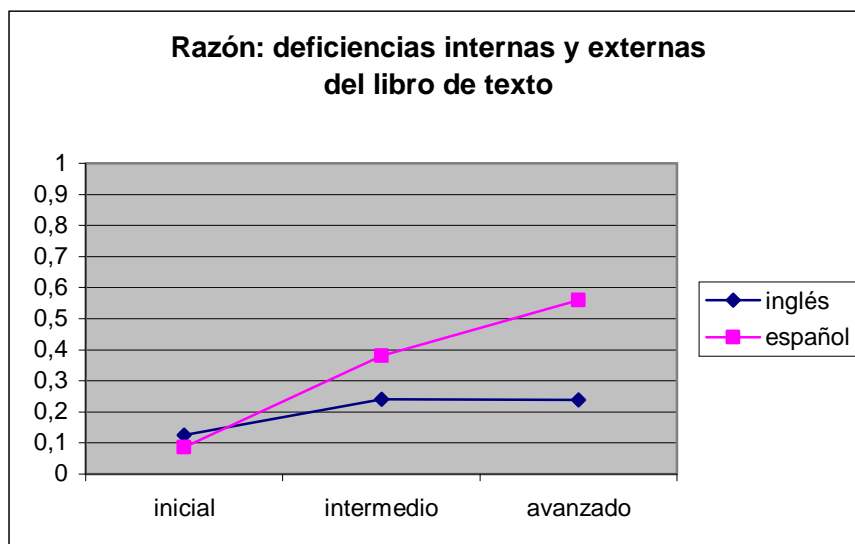
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

b. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91. no hay diferencias significativas ni en el nivel y en la lengua para esta variable.

Los resultados indican que un 4% de los profesores de inglés y un 4,3% de los profesores de español llevan a cabo adaptaciones del vocabulario del libro para motivar a los estudiantes, siendo inexistentes o casi inexistentes en los libros de nivel intermedio (LTIng intermedio=0; LTEsp intermedio=0,018) (gráficas 63 y 64). El chi-cuadrado no es significativo estadísticamente ni en los LTIng (sig.=0,399) ni en los LTEsp (sig. 0,367) (tabla 38).

**Razón: deficiencias internas y externas del libro de texto**

Gráfica 65



Gráfica 66

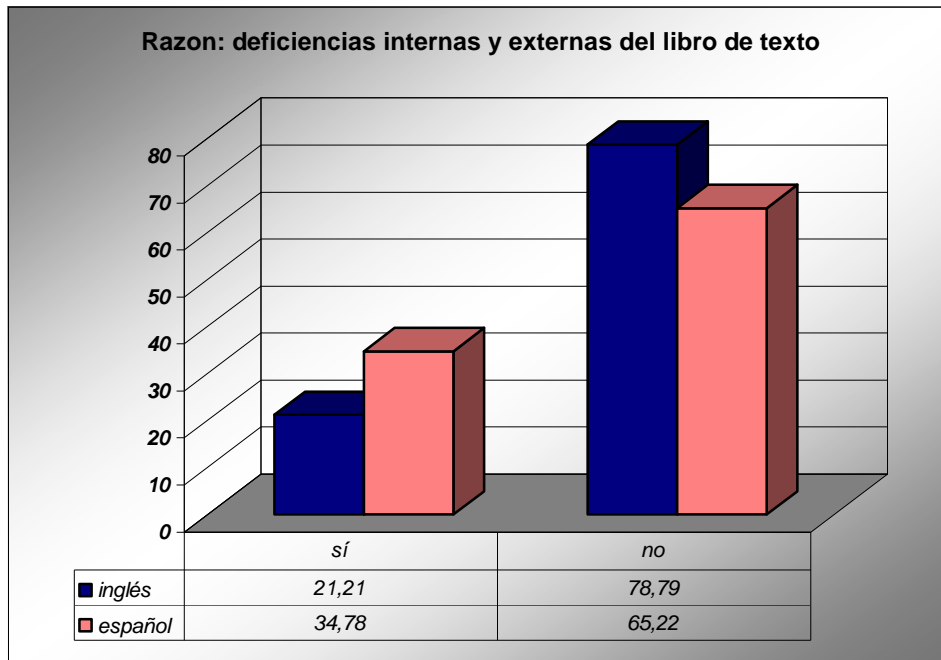


Tabla 39

Razon: deficiencias internas y externas del libro de texto \* Nivel del libro de texto \* Lengua que ensena Crosstabulation

Lengua que ensena				Nivel del libro de texto			Total
				inicial	intermedio	avanzado	
ingles	Razon: deficiencias internas y externas del libro de texto	no	Count	21	41	16	78
			Adjusted Residual	1,2	-,8	-,3	
		si	Count	3	13	5	21
			Adjusted Residual	-1,2	,8	,3	
Total			Count	24	54	21	99
espanol	Razon: deficiencias internas y externas del libro de texto	no	Count	21	13	11	45
			Adjusted Residual	3,2	-,4	-2,8	
		si	Count	2	8	14	24
			Adjusted Residual	-3,2	,4	2,8	
Total			Count	23	21	25	69

Tabla 40

Chi-Square Tests

Lengua que ensena		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ingles	Pearson Chi-Square	1,439 <sup>a</sup>	2	,487
	N of Valid Cases	99		
espanol	Pearson Chi-Square	11,963 <sup>b</sup>	2	,003
	N of Valid Cases	69		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,45.

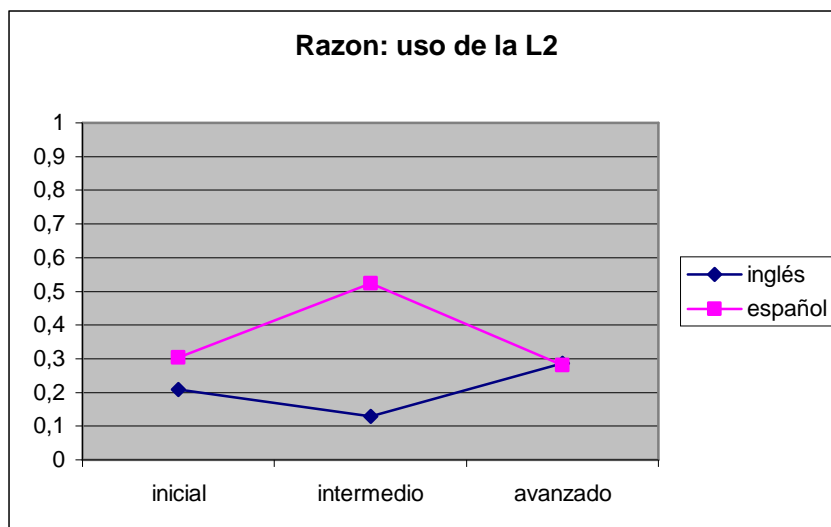
b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,30.

Los profesores de español (34,8% de respuestas 1=“Sí”) recurren a las deficiencias internas y externas del libro de texto en un mayor porcentaje que los

profesores de inglés (21,2% de respuestas 1=“Sí”) para razonar las adaptaciones del vocabulario de los libros (gráfica 66). Con respecto a la VI nivel del LT, los resultados indican que el porcentaje de profesores de inglés y de español que recurren a la razón deficiencias internas y externas del libro de texto para justificar las adaptaciones llevadas a cabo al vocabulario de los libros es mayor a medida que aumenta el nivel del libro de texto (media de los LT de nivel inicial=0,11; media de los LT de nivel intermedio=0,28; media de los LT de nivel avanzado=0,41) (gráfica 65). El chi-cuadrado es significativo estadísticamente en el caso de los LTEsp (sig. 0,003) y no es significativo estadísticamente en los LTIng (sig. 0,487) (tabla 40). Los profesores de español recurren a la razón deficiencias internas y externas del libro de texto con una frecuencia menor de la esperada en los LTEsp de nivel inicial (residual=-3,2) y con una frecuencia mayor de la esperada en los LTEsp de nivel avanzado (residual=2,8) (tabla 39).

### Razón: uso de la L2

Gráfica 67



Gráfica 68

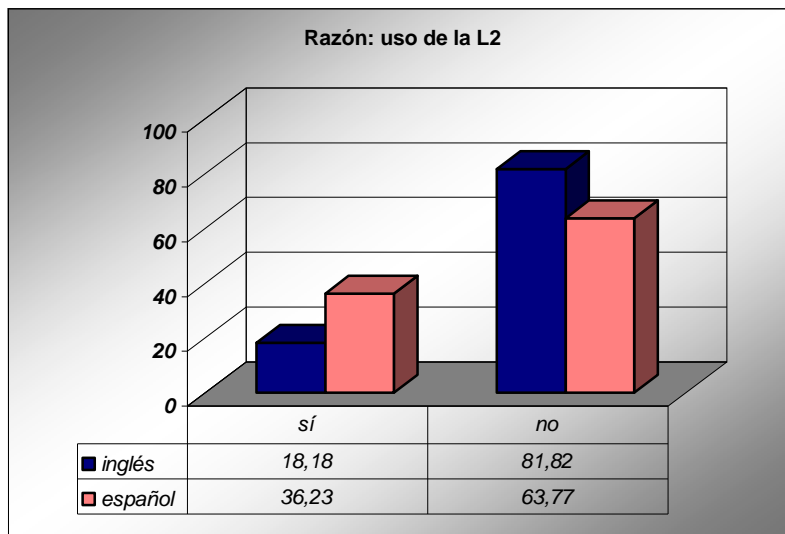


Tabla 41

Chi-Square Tests

Lengua que enseña		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ingles	Pearson Chi-Square	2,626 <sup>a</sup>	2	,269
	N of Valid Cases	99		
español	Pearson Chi-Square	3,438 <sup>b</sup>	2	,179
	N of Valid Cases	69		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,82.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,61.

El porcentaje de profesores de español (36,2%) que recurren a la razón uso de la L2 para justificar las adaptaciones realizadas al vocabulario de los libros es mayor que el de los profesores de inglés (18,2%) (gráfica 68). El comportamiento de los profesores de inglés es el opuesto al de los profesores de español. Los profesores de inglés recurren a la razón uso de la L2 con menos frecuencia en los LTIng de nivel intermedio que en el resto de niveles (LTIng inicial=0,2; LTIng intermedio=0,12; LTIng avanzado=0,28) mientras que los profesores de español hacen uso de esta razón con más frecuencia en los LTEsp de nivel intermedio que en el resto de niveles (LTEsp inicial=0,3; LTEsp intermedio=0,52; LTEsp avanzado=0,28) (gráfica 67). La prueba de chi-cuadrado no es significativa estadísticamente (inglés sig.=0,269; español sig.=0,179) (tabla 41).

### 2.3. Comparación de los resultados procedentes de los análisis estadísticos de los libros de texto y de los cuestionarios

En esta sección se comparan los resultados obtenidos acerca del tratamiento dado al vocabulario en los LTIng y en los LTEsp con las estimaciones de los profesores de inglés y las de los profesores de español sobre dicho tratamiento en los LTIng y en los LTEsp, respectivamente. Para ello, se ha utilizado una comparación de proporción teórica-observada, a saber, *Z-test*.

La *proporción teórica* equivale al porcentaje obtenido en el análisis de la VD en cuestión en los libros que forman parte de este estudio, mientras que el *número de éxitos* es igual a la suma de sujetos que han contestado *ocasionalmente/con frecuencia/sí/siempre* con respecto a la misma VD. La razón por la cual se ha tenido en cuenta la suma de *ocasionalmente/con frecuencia/sí/siempre* es que se ha considerado que los sujetos encuestados estiman que existe presencia de la VD en el libro, independientemente de que la presencia sea *ocasional, con frecuencia o sí/siempre*. Igualmente, en el análisis de las VD en los libros se ha computado la presencia/ausencia de éstas en las lecciones del libro, sin tener en cuenta el número de veces que aparece en cada una de las lecciones. El *número total* es equivalente a la suma de todos los sujetos excepto aquellos que eligieron la opción *No sabe/No contesta* con respecto a la presencia de la VD que se está comparando. El valor de *Z* es significativo estadísticamente si  $Z$  es  $>+2$  o  $Z$  es  $<-2$ .

En caso de que las VD que se comparan no sean técnicamente comparables, es decir totalmente equivalentes, se ha procedido a una comparación conceptual (apartados 2.3.2., 2.3.4., 2.3.5.). Por ejemplo, en el cuestionario aparece la VD “variedad suficiente de técnicas de presentación” mientras que en análisis de los libros se ha estudiado la presencia de “técnicas de presentación de ULS”. La primera puede incluir tanto ULS como ULP, mientras que la última es más restringida que la primera pues se refiere sólo a ULS.

### **2.3.1. Criterios de selección y gradación de forma explícita**

Tabla 42

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,01
número éxitos	24
Total	105
Z	22,50973815
Valor de probabilidad	0

Tabla 43

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,01
número éxitos	14
Total	79
Z	14,93728525
Valor de probabilidad	0

La diferencia entre los resultados del análisis de los libros y la estimación de los profesores de inglés con respecto a la VD “Criterios de selección y gradación de forma explícita” es significativa estadísticamente, siendo  $Z= 22,50$  ( $Z>+2$ ) (tabla 42). Igualmente, la diferencia entre los resultados del análisis de los libros y la estimación de los profesores de español con respecto a la VD mencionada anteriormente es significativa estadísticamente,  $Z= 14,93$  ( $Z>+2$ ) (tabla 43). El valor de  $Z$  en ambos casos es significativo estadísticamente debido a que los profesores opinan que los criterios de selección y gradación aparecen de forma explícita en un mayor porcentaje de libros que el porcentaje que se ha hallado en el análisis de los libros de texto que forman parte de este estudio. No obstante, cabe destacar que tanto la estimación de los profesores como el análisis de los libros reflejan la escasa presencia de dichos criterios. Sólo en un 8% de los LTIng y en un 8% de los LTEsp analizados se indican de forma explícita los criterios de selección y gradación del vocabulario que se enseña. Del mismo modo, los dos grupos de profesores opinan que los criterios de selección y gradación del vocabulario que se enseña se encuentran en un 22,9% de los LTIng y en 17,7% de los LTEsp.



### **2.3.2. Presentación explícita de ULS versus Hay presentación explícita del vocabulario nuevo en dicho libro**

Los resultados obtenidos en el análisis de los libros acerca de la existencia de presentación explícita de ULS indican que en los LTEsp se presenta el vocabulario de forma explícita en un mayor porcentaje de lecciones que en el caso de los LTIng. Igualmente, las estimaciones de ambos grupos de profesores indican que en los LTIng se presenta el vocabulario de forma explícita con menor frecuencia en comparación con la frecuencia con la que se presenta en los LTEsp.

### **2.3.3. Distinción explícita entre el vocabulario activo y el pasivo en la presentación del léxico**

Los profesores de inglés y los de español opinan que *ocasionalmente* (media de los profesores de inglés 2,00; media de los profesores de español 2,06, dentro de una escala de frecuencia en la que 1=*No/nunca*, 2=*ocasionalmente*, 3=*con frecuencia*, 4=*Sí/siempre*) existe una distinción entre el vocabulario activo y el pasivo en la presentación del léxico. Esta opinión contrasta con la inexistencia de dicha distinción en la presentación del vocabulario de los libros analizados. No obstante, la valoración de ambos grupos de profesores, es decir, *ocasionalmente*, es la más cercana a *No/nunca* dentro de la escala de frecuencia empleada y muy probablemente debido a la deseabilidad social de evitar respuestas categóricas (por ejemplo, *No/nunca*), los profesores han contestado *ocasionalmente*.

### **2.3.4. Técnicas de presentación de ULS versus Variedad suficiente de técnicas de presentación**

Los resultados del análisis de los libros indican que en los LTEsp existe mayor variedad de técnicas de presentación que en los LTIng. Las técnicas que se utilizan en los LTIng son recursos visuales (dibujos, fotografías), recursos visuales junto a un texto, texto sin estar acompañado de recursos visuales, lista de palabras, definición y explicación. En los LTEsp aparecen las técnicas mencionadas además de la traducción, uso de sinónimos y uso de antónimos. Los profesores de inglés y los de español opinan que *ocasionalmente* existe variedad de técnicas de presentación del léxico (2,61, frente a 2,59, respectivamente,

dentro de una escala en la que 1=*No/nunca*, 2=*ocasionalmente*, 3=*con frecuencia*, 4=*Sí/siempre*). Dichos resultados se podrían interpretar teniendo en cuenta que en el cuestionario no se pide a los profesores que comparen la situación de los LTIing y de los LTEsp a este respecto, sino que cada profesor emite su opinión acerca de un LTIing, en el caso de los profesores de inglés, y sobre un LTEsp, en el caso de los profesores de español.

### **2.3.5. Práctica de ULS, ULP y colocaciones léxicas *versus* Existe variedad suficiente en el tipo de ejercicios y/o actividades en la práctica del vocabulario de dicho libro**

En los LTIing y en los LTEsp analizados la práctica de ULS, de ULP y de colocaciones léxicas está compuesta mayormente por ejercicios cerrados y actividades abiertas frente al escaso porcentaje de ejercicios mecánicos y de actividades comunicativas, siendo estas últimas a veces inexistentes. Por otro lado, los profesores de inglés y los profesores de español estiman que en ocasiones existe variedad suficiente en el tipo de ejercicios y/o actividades en la práctica del vocabulario (2,85 en los LTIing y 2,80 LTEsp, dentro de una escala del 1 al 4 en la que 1=*No/nunca*, 2=*ocasionalmente*, 3=*con frecuencia*, 4=*Sí/siempre*). Los resultados del análisis de los libros y de los cuestionarios en lo referente a la práctica del léxico habría que interpretarlos teniendo en cuenta que la respuesta *ocasionalmente* no es incompatible con el hecho de que en los libros la mayor parte de la práctica está formada por ejercicios cerrados y actividades abiertas, mientras que las actividades comunicativas no existen o apenas aparecen. Los profesores podrían haber considerado que la presencia de actividades abiertas en cierto modo proporciona variedad a la práctica del léxico en los libros de ahí que contestaran *ocasionalmente*. Por otro lado, el concepto de “variedad suficiente” que aparece en el cuestionario queda abierto a diversas interpretaciones, ya que la idea de variedad se podría interpretar desde la perspectiva del diseño de cada uno de los ejercicios y/o actividades, sin tener en cuenta, por ejemplo, la naturaleza de los mismos, es decir, si la práctica es en mayor o menor grado mecánica, dependiendo del control que el alumno tenga sobre la respuesta del ejercicio o actividad. Dicho de otra forma, los profesores podrían haber considerado que ejercicios de unir dos columnas de

palabras/expresiones y ejercicios de rellenar espacios en blanco con palabras/expresiones son dos ejercicios diferentes y por tanto, existe variedad. No obstante, desde la perspectiva del grado de control sobre la respuesta, ambos ejercicios serían clasificados como ejercicios de tipo mecánico.

### **2.3.6. Tipos de colocaciones léxicas**

Los resultados del análisis de los libros indican que la colocación más frecuente en inglés es la del tipo verbo+sustantivo seguida de la combinación adjetivo+sustantivo y la combinación más frecuente en español es adjetivo+sustantivo seguida de verbo+sustantivo (gráfica 12). Por otro lado, según la opinión de los profesores, la colocación más frecuente en inglés es la del tipo verbo+sustantivo, seguida de la combinación sustantivo+verbo, mientras que en español la combinación más frecuente es sustantivo+verbo, seguida de la combinación verbo+sustantivo (gráfica 31). Una posible explicación a esta diferencia entre los resultados del análisis de los libros y la opinión de ambos grupos de profesores podría ser la falta de conocimiento acerca del concepto *colocación léxica* por parte de los profesores. En la mayoría de las VD relacionadas con la presencia de colocaciones léxicas se alcanzan los porcentajes más altos de respuestas “No sabe/No contesta” por parte de los profesores encuestados en comparación con los porcentajes de respuestas “No sabe/No contesta” en el resto de las VD del cuestionario (gráfica 33).

**Colocación: adjetivo+sustantivo**

Tabla 44

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,4803
número éxitos	96
Total	104
Z	9,03793047
Valor de probabilidad	0

sig.  $Z > 2$ ;  $Z < -2$

Tabla 45

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,5687
número éxitos	55
Total	68
Z	3,99813847
Valor de probabilidad	3,1936E-05

sig.  $Z > 2$ ;  $Z < -2$

**Colocación: sustantivo+verbo**

Tabla 46

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,0375
número éxitos	97
Total	104
Z	48,052613
Valor de probabilidad	0

Tabla 47

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,0139
número éxitos	59
Total	69
Z	59,6817726
Valor de probabilidad	0

**Colocación: verbo+sustantivo**

Tabla 48

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,6175
número éxitos	100
Total	103
Z	7,379360745
Valor de probabilidad	8,01581E-14

Tabla 49

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,4272
número éxitos	58
Total	67
Z	7,255407093
Valor de probabilidad	2,01728E-13

**Colocación: verbo+adverbio**

Tabla 50

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,0076
número éxitos	88
Total	104
Z	98,4685292
Valor de probabilidad	0

Tabla 51

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,0208
número éxitos	49
Total	68
Z	40,4346533
Valor de probabilidad	0

### Colocación: adverbio+adjetivo

Tabla 52

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,0361
número éxitos	82
Total	103
Z	41,3496697
Valor de probabilidad	0

Tabla 53

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,0119
número éxitos	41
Total	67
Z	45,2943352
Valor de probabilidad	0

Por un lado, la diferencia entre los resultados obtenidos en el análisis de los LTIng y la estimación de los profesores de inglés acerca de la presencia de las combinaciones colocacionales *adjetivo+sustantivo*, *sustantivo+verbo*, *verbo+sustantivo*, *verbo+adverbio*, *adverbio+adjetivo* en los LTIng es estadísticamente significativa pues Z es >2 en todas las comparaciones de proporción teórica-observada (tablas 44, 46, 48, 50, 52). Por otro, la diferencia entre los resultados obtenidos en el análisis de los LTEsp y la estimación de los profesores de español acerca de la presencia de dichas combinaciones en los LTEsp es igualmente significativa estadísticamente (Z es >2) en todas las comparaciones de proporción teórica-observada (tablas 45, 47, 49, 51, 53). Las discrepancias entre los resultados del análisis y las estimaciones de los profesores podrían ser debidas, tal y como se ha expresado anteriormente, al hecho de que tanto los profesores de inglés como los de español no están familiarizados con el concepto de *colocación léxica*, ya que en la mayoría de las VD relacionadas con la presencia de combinaciones colocacionales se obtienen los porcentajes más altos de respuestas *No sabe/No contesta*.

### 2.3.7. Reciclaje

Tabla 54

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,6681
Número de éxitos	99
Total	105
Z	5,97887232
Valor de probabilidad	1,1274E-09

Tabla 55

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,326
Número de éxitos	67
Total	74
Z	10,633094
Valor de probabilidad	0

La diferencia entre los resultados del análisis de los LTIng y la estimación de los profesores de inglés sobre la presencia de reciclaje en los LTIng es estadísticamente significativa ( $Z=5,97$ ) (tabla 54). De igual forma, en el caso de los profesores de español, la diferencia entre los resultados del análisis de los LTEsp y la estimación de dichos profesores sobre la presencia de reciclaje en los LTEsp es estadísticamente significativa ( $Z=10,63$ ) (tabla 55). Tanto los profesores de inglés como los profesores de español estiman que en los LTIng y en los LTEsp, respectivamente, el reciclaje del vocabulario es mayor que los datos que arroja el análisis de los LTIng y de los LTEsp que forman parte del estudio. Una posible explicación a esta diferencia es que los profesores de inglés y los de español han contestado en base a lo que ellos estiman deseable o necesario con respecto a la presencia de reciclaje en los LTIng y en los LTEsp, respectivamente. Estos mismos indican que *ocasionalmente* existe reciclaje suficiente en los LTIng (2,69) y en los LTEsp (2,73) (dentro de una escala de frecuencia del 1 al 4 [1=No/nunca, 2=ocasionalmente, 3=frecuentemente, 4=Sí/siempre]).

### **2.3.8. Estrategias de aprendizaje**

Tabla 56

Comparación proporción teórica-observada para los LTIng

proporción teórica	0,116
número éxitos	71
Total	109
Z	17,4548909
Valor de probabilidad	0

Tabla 57

Comparación proporción teórica-observada para los LTEsp

proporción teórica	0,0382
número éxitos	47
Total	78
Z	26,0035484
Valor de probabilidad	0

La diferencia entre los resultados del análisis de los LTIng y la estimación de los profesores de inglés sobre la presencia de secciones con estrategias de aprendizaje del vocabulario en los LTIng es estadísticamente significativa ( $Z=17,45$ ) (tabla 56). Igualmente, la diferencia entre los resultados del análisis de los LTEsp y la estimación de los profesores de español sobre la presencia de secciones con estrategias de aprendizaje del vocabulario en los LTEsp es estadísticamente significativa ( $Z=26,003$ ) (tabla 57). Tanto los profesores de inglés como los profesores de español estiman que en los LTIng y en los LTEsp, respectivamente, la presencia de secciones con estrategias de aprendizaje del vocabulario es mayor que lo que indican los datos procedentes del análisis de los LTIng y de los LTEsp. Al igual que en el caso del reciclaje, es muy probable que ambos grupos de profesores contestaran en base a lo que ellos estiman necesario o deseable respecto a la presencia de estrategias de aprendizaje en los LTIng y en los LTEsp.



### **2.3.9. Índice léxico con traducción al final del libro de texto**

Los resultados obtenidos del análisis de los libros y las estimaciones de los profesores encuestados coinciden en lo siguiente (gráficas 25 y 42): a) el índice léxico con traducción está presente en un mayor porcentaje de LTEsp que de LTIng, b) la inexistencia del índice léxico con traducción en los LTIng de nivel avanzado y c) el mayor porcentaje de libros que contienen un índice léxico con traducción corresponde a los LTEsp de nivel intermedio.

La diferencia de opinión entre los profesores de inglés y los de español acerca de la utilidad para el alumno y para el profesor de un índice léxico con traducción al final del libro de texto es estadísticamente significativa (tabla 21). Los profesores de inglés estiman que dicho índice es útil con menor frecuencia que en el caso de los profesores de español. Del mismo modo, la presencia de este índice en los LTIng analizados es inferior a la de los LTEsp. Es muy probable que la importancia dada a la presencia de dicho índice en los LTIng y en los LTEsp condicione la respuesta de los profesores de inglés y la de los profesores de español.

### **2.3.10. Aplicación a los libros de texto de los resultados de las investigaciones recientes que provienen de los campos de la Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2**

La aplicación de los resultados de investigaciones recientes se va a enfocar en torno a aspectos como el reciclaje del léxico, las estrategias de aprendizaje del léxico, el uso de la L1, la enseñanza explícita de colocaciones léxicas y la organización de la presentación explícita del nuevo vocabulario. Según los resultados del análisis de los libros de texto, en los LTIng existe una mayor presencia de reciclaje y de estrategias de aprendizaje que en los LTEsp. Con respecto a la presencia de la L1 de los estudiantes, ésta es inexistente en la presentación explícita del nuevo vocabulario en los LTIng y los índices léxicos con traducción a la L1 aparecen en un menor porcentaje en los LTIng que en los LTEsp. En cuanto a la enseñanza de colocaciones léxicas, en los LTEsp no se enseñan de forma explícita. Por último, la organización de la presentación explícita del vocabulario es mayormente semántica tanto en los LTIng como en

los LTEsp. Se podría afirmar que en los LTIng, en lo que a la presencia de reciclaje, estrategias de aprendizaje y enseñanza explícita de colocaciones léxicas se refiere, se han tenido en cuenta los resultados de las investigaciones de la Metodología y la Adquisición de L2. No ocurre lo mismo en el caso de los LTEsp en los que es en el uso de la L1 en la presentación del léxico y en las listas de vocabulario al final del libro en donde parece ser que se han considerado los resultados de ambos campos.

No obstante, la opinión de ambos grupos de profesores contrasta con lo descrito anteriormente, pues la opinión de los profesores de español indica que en los LTEsp se aplican con mayor frecuencia los resultados de las investigaciones provenientes de la Metodología de la enseñanza de L2 y la Adquisición de L2 que en los LTIng. Dicha reacción se podría deber al hecho de que en el cuestionario no se pide a cada grupo de profesores, es decir, profesores de inglés y profesores de español, que comparen la situación de los LTIng y de los LTEsp, sino que emitan su opinión con respecto a los LTIng o a los LTEsp, según sean profesores de una u otra lengua. Otra posible explicación sería que ambos grupos de profesores no están familiarizados con los resultados de las investigaciones recientes provenientes de los campos de la Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2.

## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES/APLICACIONES**



## 1. Conclusiones

A lo largo de los años el libro de texto ha ocupado y sigue ocupando una posición central con respecto al resto de materiales pedagógicos destinados a la enseñanza de L2, a saber, cuaderno de ejercicios, diccionarios, casetes, vídeos, CD, CD-ROM, lecturas graduadas, etc. Por otro lado, la enseñanza del vocabulario en L2 ha ido adquiriendo mayor importancia en las últimas tres décadas. Prueba de ello es la gran cantidad de materiales pedagógicos existentes en el mercado editorial para la enseñanza del léxico. Asimismo, este auge del componente léxico vino acompañado de estudios empíricos centrados en el aprendizaje del vocabulario en L2. Los resultados de las investigaciones han arrojado luz sobre ciertos aspectos relacionados con el aprendizaje del léxico y las diferentes etapas del proceso de enseñanza, es decir, presentación, práctica y reciclaje del vocabulario en L2.

Así, por ejemplo, con respecto a la presentación de nuevas unidades léxicas, se ha demostrado que la organización a través de grupos que no están semánticamente relacionados es más eficaz en la retención del léxico en la memoria a largo plazo que si se lleva a cabo a través de agrupaciones que comparten características semánticas (cf. Tomlinson, 1991; Tinkam, 1993; 1997; Waring, 1997; Folse, 2004; Hakki, 2008; Papathanasiou, 2009).

En lo referente a la práctica de ejercicios/actividades existen numerosas tipologías (Oxford y Scarcella, 1994; Pérez Basanta, 1999; Cervero y Pichardo Castro, 2000; Thornbury, 2002; Gómez Molina, 2004a; Morante, 2005). No obstante, estas tipologías no se han puesto en práctica en estudios experimentales sobre el aprendizaje del vocabulario en L2, es decir, se desconoce su eficacia con respecto a la retención del léxico. Del mismo modo, no se especifica si una tipología en concreto es válida para el aprendizaje tanto de ULS como de ULP (por ejemplo, colocaciones léxicas), pues las investigaciones han probado que estos dos tipos de unidades no evolucionan en paralelo en el lexicón (cf. Gitsaki, 1996). Con respecto a las ULP, numerosos autores han destacado la importancia de practicar de forma explícita combinaciones de palabras que con frecuencia aparecen juntas, esto es, colocaciones léxicas (cf. Corpas Pastor, 1996; Nation, 1990; 2001; Lewis, 1997; 2000; Hill, 2000; Morgan Lewis, 2000; Higuera, 2007), no sólo por los beneficios que aporta al proceso de aprendizaje de una L2

sino también por la dificultad que estas combinaciones suponen al estudiante, especialmente aquellas que son diferentes en la L1 y en la L2.

Finalmente, otro aspecto que se debe considerar dentro de la enseñanza del léxico en L2 es el hecho de que el aprendizaje de una unidad léxica es un proceso gradual. Numerosos estudios concluyen que se necesita una media de 6 a 10 reencuentros con la misma palabra para que ésta se aprenda. De ahí que el reciclaje del vocabulario que se ha enseñado sea de suma importancia (cf. Nation, 1990).

Hasta el momento la enseñanza del vocabulario de L2 a través de libros de texto no ha estado exenta de críticas debido, en gran medida, a una serie de deficiencias relacionadas con las distintas etapas del proceso de enseñanza. Entre ellas, cabe destacar las siguientes: a) uso excesivo de agrupaciones semánticas en la presentación del nuevo léxico (cf. Tomlinson, 1991; Folse, 2004), b) exagerada presencia de ejercicios controlados o manipulativos frente a la escasa o nula presencia de actividades comunicativas en las que el estudiante usa el vocabulario en contextos en los que realmente existe una verdadera necesidad de comunicarse (cf. Tomlinson, 1991; 2008) y c) falta de reciclaje del léxico nuevo a pesar de la gran cantidad de ejercicios para practicar el vocabulario que suelen aparecer en las lecciones (cf. Dat, 2008; Masuhara y Tomlinson, 2008; Tomlinson, 2008; W. Arnold y Rixon, 2008).

Teniendo en cuenta la situación arriba descrita, el propósito de este trabajo ha sido estudiar el tratamiento dado al léxico en LTIng y en LTEsp publicados dentro del período 1997-2007 con fines generales y extensivos. De este modo, se analizaron 24 libros de texto, 12 LTIng y 12 LTEsp, divididos en tres niveles, a saber, inicial, intermedio y avanzado junto con 208 cuestionarios distribuidos a profesores de inglés y profesores de español como lenguas no maternas. Los aspectos considerados en el análisis incluyen la selección, presentación y práctica de unidades léxicas (ULS y ULP), reciclaje del léxico, estrategias de aprendizaje y presencia/ausencia de índices léxicos con traducción a la L1 del estudiante.

A continuación se presentan las principales conclusiones e implicaciones /aplicaciones surgidas a partir del estudio empírico puesto en marcha. Para ello, se identifican los siete objetivos de dicho estudio.

**1. Analizar el tratamiento dado a la presentación del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2.**

En ninguno de los 24 libros de texto analizados se indica al alumno si el vocabulario que se presenta se debe aprender como vocabulario activo (productivo) o, por el contrario, como vocabulario pasivo (receptivo). El hecho de que no aparezca explícita dicha dualidad puede conducir a la falsa impresión de que todas las unidades léxicas que forman parte del vocabulario que el libro de texto presenta son igualmente útiles, delegando en el profesor la responsabilidad de aclarar qué unidades léxicas formarían parte de cada tipo de vocabulario. La ausencia de una distinción explícita entre dichos tipos de vocabulario, es decir, activo y pasivo, puede estar motivada en parte por la falta de criterios explícitos en los que el autor del libro se ha basado para seleccionar y gradar el vocabulario que se presenta. Dichos criterios aparecen expresados de forma explícita únicamente en 2 de los 24 libros analizados. Se deduce que la selección y gradación del vocabulario que se enseña carece de sistematicidad en la gran mayoría de los libros, quedando ésta a expensas de las intuiciones de los autores. Esta ausencia de criterios explícitos aparece recogida en Rixon (2000). La autora señala que ni siquiera vienen en el libro del profesor: “Thus, much of the thinking and planning becomes embedded, even buried, in the materials on the page. In the teachers’ books that accompany these courses, authors tend to be rather silent on the subject of the selection and ordering of the language content of their syllabuses and they say particularly little about vocabulary in this regard.” (Rixon, 2000: 56).

La lengua (inglés o español) y el nivel del LT (inicial, intermedio o avanzado) ejercen influencia en la presentación de unidades léxicas. Con respecto a la lengua, en los LTEsp la presentación explícita de ULS es mayor que en los LTIng (58,61% frente a 10,98%, respectivamente). Lo mismo ocurre en el caso de la presentación (explícita e implícita) de colocaciones léxicas, es decir, los LTEsp tienen un mayor porcentaje, aunque escaso, que los LTIng (25,83% frente a 12,15%, respectivamente). Se concluye que las convenciones y prácticas dentro de la enseñanza que se siguen en el lugar que se publica el libro afectan el libro de

texto. La mayoría de las presentaciones de los LTEsp provienen de libros publicados por editoriales norteamericanas, editados por autores en su mayoría estadounidenses para la enseñanza del español como lengua extranjera en universidades de EE.UU. y dirigidos a estudiantes anglohablantes. Sin embargo, en el caso de los LTIng analizados, no existen LTIng producidos íntegramente por autores hispanohablantes y la inmensa mayoría, excepto 3 de ellos, *New Impact 1º Bachillerato*, *New Results for Bachillerato* y *Face2Face (edición española)*, no van dirigidos exclusivamente a estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera. Como consecuencia de esta escasez de presentación del nuevo léxico en los LTIng, los libros de texto se centran mayormente en comprobar si el alumno conoce el vocabulario a través de ejercicios y no en enseñarlo (por ejemplo, por medio de presentaciones explícitas) (cf. Tomlinson, 1991).

En cuanto al nivel, la tendencia general de los libros analizados es reducir el porcentaje de presentación en los libros de texto de nivel avanzado en comparación con el porcentaje de presentación de ULS en los de nivel intermedio. Es muy probable que los autores hayan estimado que los usuarios de los LTIng y de los LTEsp de nivel avanzado ya han adquirido suficiente nivel en la L2 para no necesitar igual o mayor porcentaje de presentación explícita del vocabulario nuevo con respecto al porcentaje que aparece en los libros de texto de nivel intermedio.

La mayoría de los libros de este estudio que incluyen presentación explícita de ULS organizan dicha presentación siguiendo una base semántica (por ejemplo, colores, días de la semana, ropa, etc.). Las investigaciones sobre la adquisición del léxico en una L2 indican la idoneidad de organizar la presentación del nuevo léxico a través de agrupaciones temáticas (por ejemplo, al hablar de una casa encantada se podrían enseñar las siguientes unidades léxicas: *haunted, moonlight, yell, ghost, groan*, Tinkham, 1997: 141) y no semánticas (Tinkham, 1993; 1997; Waring, 1997). A este respecto, los libros de texto siguen siendo bastante tradicionales al no tener en cuenta los resultados de las mismas. Según Folse (2004), la organización del vocabulario en campos semánticos es popular entre los autores de libros de texto pues resulta fácil organizar el material en grupos semánticos y además se piensa que dicha organización ayuda a los estudiantes a recordar las palabras y sus significados.



En lo que a las técnicas de presentación se refiere, la variable lengua del LT (inglés o español) repercute en la variedad de éstas. En los LTIng no sólo existe una menor variedad de técnicas de presentación del nuevo vocabulario frente a los LTEsp sino también una total ausencia de la técnica de traducción a la L1 de los estudiantes, a pesar de que estudios recientes de carácter empírico sobre la adquisición del léxico en una L2 han demostrado la superioridad de dicha técnica en comparación con el uso exclusivo de la lengua no materna en la presentación del nuevo léxico (Hulstijn, 1993; Knight, 1994; Prince, 1995; Chun y Plass, 1996; Laufer y Shmueli, 1997; Grace, 1998).

En lo referente a la primera observación, relativa a una mayor variedad de técnicas de presentación en los LTEsp, ésta puede estar motivada por el lugar de publicación y comercialización de gran parte de los LTEsp analizados. Más de la mitad de los LTEsp analizados son LTEsp para la enseñanza del español como lengua extranjera en EE.UU. Éste no es el caso de la gran mayoría de los LTIng analizados que han sido publicados por editoriales británicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Los autores de los LTEsp publicados por editoriales norteamericanas parecen haber tenido en cuenta el hecho de que los estudiantes a los que van dirigidos esos libros están aprendiendo español en un contexto de lengua extranjera, por lo cual las oportunidades de contacto con la lengua meta son menores que en el caso de un contexto de segunda lengua, de ahí que hagan hincapié en la variedad de técnicas de presentación del nuevo vocabulario.

Con respecto a la ausencia de la técnica de traducción a la L1 de los estudiantes en los LTIng, se concluye que se ha dado preferencia a factores económicos y no a cuestiones pedagógicas, ya que resulta mucho más rentable publicar un mismo libro de texto para que sea comercializado en diferentes países que limitar la comercialización y el uso del libro a un único país, incluyendo así la presencia de la L1 de los usuarios del libro, como es el caso de los LTEsp publicados en EE.UU. Dicha observación queda recogida por Lawley (2000) que, refiriéndose a la situación de los LTIng en España, señala la falta de atención a la realidad del estudiante (es decir, estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera en España) al dar prioridad a cuestiones monetarias.

**2. Comparar el tratamiento dado a la presentación del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2 con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre dicho tratamiento.**

La opinión de los profesores de inglés y de los de español coincide con los resultados obtenidos del análisis de los libros de texto en los siguientes puntos:

- a) escasa presencia de criterios de selección y gradación en la descripción de los LTIing y de los LTEsp;
- b) mayor presentación explícita del nuevo vocabulario en los LTEsp;
- c) menor presentación del vocabulario nuevo de forma explícita en los libros de niveles avanzados.

Sin embargo, la estimación de los profesores es diferente en comparación con los datos obtenidos del análisis de los libros en los puntos que se indican a continuación. Primero, ambos grupos opinan que en la presentación del nuevo vocabulario en ocasiones se distingue de forma explícita entre el vocabulario con fines receptivos (pasivos) y el vocabulario con fines productivos (activos), mientras que en el análisis de los libros no se ha encontrado dicha distinción. A pesar de que no existe total coincidencia entre los resultados obtenidos en el análisis de los libros y las estimaciones de los profesores, la respuesta *ocasionalmente* es la más cercana a la opción *No/nunca* dentro de la escala de frecuencia utilizada (NS/NC=*No sabe/no contesta*; 1=*No/nunca*; 2=*ocasionalmente*; 3=*con frecuencia*; 4=*Sí/siempre*). Dicha respuesta puede tener su origen en el hecho de que los profesores pueden haber evitado dar opiniones categóricas, como por ejemplo *No/nunca*. Segundo, en el caso de la existencia de variedad suficiente de técnicas de presentación, los dos grupos de profesores indican que en ocasiones existe variedad suficiente de técnicas de presentación, sin embargo, según los resultados del análisis de los libros, en los LTEsp existe mayor diversidad de técnicas. Teniendo en cuenta que en el cuestionario los profesores de ambos grupos no comparan la situación de los LTIing con la situación de los LTEsp (no se puede pedir que hagan tal comparación pues son profesores de inglés o de español) sino que cada grupo de profesores por separado evalúa la existencia de variedad suficiente de técnicas de presentación, el grupo de

profesores de inglés y el grupo de profesores de español han considerado que la variedad en los LTIng y en los LTEsp, respectivamente, es suficiente en ocasiones, sin que esta estimación contradiga los resultados obtenidos en el análisis de los libros.

**3. Analizar el tratamiento dado a la práctica del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2.**

El nivel de los libros analizados (inicial, intermedio o avanzado) incide en la práctica de ULS en el caso de los LTIng, en la práctica de ULP (colocaciones léxicas, locuciones y compuestos) en el caso de los LTEsp y en la práctica de colocaciones léxicas en los LTIng y en los LTEsp. Con respecto a la práctica (explícita e implícita) de ULS, los LTIng de nivel avanzado presentan un menor porcentaje de lecciones en las que se practican ULS en comparación con los LTIng de niveles inicial e intermedio, situación muy probablemente originada por un mayor énfasis en el componente pragmático-discursivo de la L2. En cuanto a la práctica de ULP (colocaciones léxicas, locuciones y compuestos sintagmáticos) en los LTEsp de nivel avanzado el porcentaje de ULP es casi el doble que el de los LTEsp de niveles inicial e intermedio. En este caso, los autores de los LTEsp siguen la idea tradicional de introducir ULP en libros de texto de nivel avanzado, a pesar de que dicha idea no queda corroborada por estudios empíricos sobre adquisición de ULP en L2. Igualmente, la práctica de colocaciones léxicas tanto en los LTIng como en los LTEsp de niveles intermedio y avanzado es mayor que en los libros de nivel inicial. No obstante, y al igual que en el caso de los LTEsp de nivel avanzado que incluyen un mayor porcentaje de ULP, no existe evidencia empírica acerca de la idoneidad de empezar a enseñar colocaciones léxicas a partir de los niveles intermedio y avanzado. Autores como Castillo Carballo (comunicación personal, 2009) e Higuera (2004; 2007) insisten en la necesidad de que el estudiante de español como L2 conozca el ámbito colocacional de un vocablo desde el mismo momento en que empieza a aprender la L2. Por otro lado, autores anglohablantes como Hill (2000), aconsejan la enseñanza de colocaciones léxicas a partir del nivel intermedio.

En lo referente a la tipología de ejercicios/actividades en las que se basa la práctica de ULS, ULP (colocaciones léxicas, compuestos y locuciones) y la práctica de colocaciones léxicas por separado, teniendo en cuenta el grado de control sobre la respuesta/opción por parte del alumno<sup>78</sup>, ésta se compone mayormente de ejercicios cerrados y actividades abiertas, mientras que las actividades de tipo comunicativo apenas aparecen o, en algunos casos, no están presentes. De acuerdo con estos resultados, la enseñanza del vocabulario, en concreto la fase práctica es bastante tradicional. Tomlinson (2008) critica el hecho de que los materiales para la enseñanza del inglés como L2 no reflejan el proceso de aprendizaje de una L2, pues la mayoría de las actividades no van más allá de la memorización, la repetición, la sustitución y la transformación. Del mismo modo, Rixon (2000: 67) afirma: “Many textbooks include activities that involve manipulating language in a rather mechanical way. [...]. Many vocabulary activities involve little more than slot-filling within an obvious grammar context, or identifying and matching a word to a picture cue or any other obvious context.”

A partir del análisis de la práctica (explícita e implícita) de colocaciones léxicas en los LTIng y en los LTEsp que forman parte de este estudio se concluye lo siguiente. Primero, la variable lengua del LT (inglés o español) influye en los libros analizados pues en los LTEsp no se practican las colocaciones léxicas de forma explícita, mientras que sí se hace en un 83,33% de los LTIng. Segundo, el hecho de que en un 83,33% de los LTIng analizados se incorpore la práctica explícita de colocaciones léxicas frente al 0% de los LTEsp se interpreta como una muestra de que en los LTIng se han tenido en cuenta los resultados de las investigaciones recientes en Lingüística aplicada acerca de la adquisición del léxico en una L2. Éstas indican que las colocaciones léxicas se deben enseñar de

---

<sup>78</sup> En el ejercicio A, ejercicio cerrado, el grado de control sobre la respuesta es mayor que en la actividad B, actividad abierta. En el primero, la respuesta es única, mientras que en el segundo caso, la respuesta es abierta pues existen varias opciones/respuestas válidas.

A. Relaciona

piso, adosado, apartamento, dúplex, ático, estudio, chalé

1. vivienda unifamiliar con jardín.
2. chalé unido a otro.
3. vivienda de varias habitaciones en un edificio
4. vivienda que tiene dos pisos comunicados por una escalera interior.
5. piso pequeño, de un solo dormitorio.
6. piso de una sola habitación que se usa para trabajos creativos y a veces como vivienda.
7. último piso de un edificio, generalmente de techo más bajo que los demás.

B. ¿Qué ves? Describe el dibujo.

Usa los verbos y adjetivos que ya conoces y las formas de localización.

forma explícita (cf. Gitsaki, 1996). Tercero, el uso de diferentes términos (“collocation”, “words that go together”, “expression”, etc.) para identificar combinaciones colocacionales en la práctica del léxico refleja la diversidad de términos existentes en la bibliografía para designar combinaciones de palabras que coaparecen con cierta frecuencia. Cuarto, la presencia de combinaciones de palabras de distinta naturaleza (por ejemplo, colocaciones léxicas, colocaciones gramaticales, compuestos sintagmáticos, compuestos con unión ortográfica, locuciones, verbos frasales, etc.), incluso de verbos sin partícula, bajo la nomenclatura “collocation” evidencia la falta de acuerdo que existe en el análisis teórico-descriptivo acerca de qué es una colocación léxica. Quinto, es muy probable que en los LTIing en los que se enseñan las colocaciones léxicas de forma explícita no se hayan tenido en cuenta las diferencias entre la L1 y la L2 de los estudiantes, mientras que los investigadores sí lo aconsejan (cf. Bahns, 1993; Bahns y Eldaw, 1993; Fontenelle, 1994; Corpas Pastor, 1996; Gitsaki, 1996; Castillo Carballo, 2001; Koike, 2001; Nesselhauf, 2003; Gómez Molina, 2004b; Laufer, 2005). En tres de los libros analizados en los que se enseñan las colocaciones léxicas de forma explícita se hace referencia al sistema educativo español (*New Impact* 1º Bachillerato por R. Acklam y T. Naber; *New Results* for Bachillerato por A. Williams y E. Terán Herranz) o se especifica que es una edición española (*Face2Face* por C. Redston y G. Cunningham). No obstante, en la descripción de éstos no se indica si la L1 de los estudiantes se ha tenido en cuenta en la enseñanza del léxico de dichos libros.

Los tipos de colocaciones léxicas (explícitas e implícitas) encontrados con más frecuencia en los libros de texto analizados son las combinaciones adjetivo+sustantivo / sustantivo+adjetivo y verbo+sustantivo. Al no quedar plasmados de forma explícita los criterios de selección y gradación del vocabulario en la gran mayoría de los libros que forman parte del análisis, se deduce que la selección de las colocaciones léxicas llevadas a cabo por los autores de los mismos se ha debido basar en las intuiciones propias de cada autor. Hasta el momento, en la bibliografía sobre las colocaciones léxicas en inglés no parece haber referencias acerca de estudios estadísticos sobre la frecuencia de los distintos tipos de colocaciones léxicas. En el caso del español, Írsula Peña (1994) señala que la combinación verbo+sustantivo es la colocación más numerosa seguida de la combinación sustantivo+adjetivo. Los resultados del análisis de los

LTEsp reflejan la mayor frecuencia de aparición de estas dos combinaciones en español con respecto a otros tipos.

**4. Comparar el tratamiento dado a la práctica del vocabulario (unidades léxicas simples y colocaciones léxicas) en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2 con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre dicho tratamiento.**

Los profesores estiman que en ocasiones existe variedad suficiente en el tipo de ejercicios y/o actividades en la práctica del vocabulario de los LTIIng y de los LTEsp. Los resultados del análisis indican que la práctica tanto de ULS como de ULP y en concreto de colocaciones léxicas es bastante tradicional. A pesar de que ambos resultados pueden parecer dispares a primera vista, habría que interpretarlos teniendo en cuenta lo siguiente: a) la respuesta “ocasionalmente” no es incompatible con el hecho de que en los libros la mayor parte de la práctica está compuesta por ejercicios cerrados y actividades abiertas, mientras que las actividades comunicativas no existen o apenas aparecen; los profesores podrían haber considerado que la presencia de actividades abiertas en ocasiones proporciona variedad a la práctica del léxico en los libros de texto; b) el concepto de “variedad suficiente” que aparece en el cuestionario queda abierto a diversas interpretaciones, pues se podría interpretar la idea de variedad desde el punto de vista del diseño de cada uno de los ejercicios y/o actividades, sin tener en cuenta, por ejemplo, la naturaleza de los mismos, es decir, si la práctica es en mayor o menor grado mecánica, dependiendo del control que el alumno tenga sobre la respuesta del ejercicio o actividad. Dicho de otra forma, los profesores podrían haber contemplado que los ejercicios de unir dos columnas de palabras/expresiones y los ejercicios de rellenar espacios en blanco con palabras/expresiones son dos ejercicios diferentes y por tanto, existe cierta variedad. No obstante, desde la perspectiva del grado de control sobre la respuesta, ambos ejercicios quedarían englobados dentro de ejercicios de tipo cerrado, ya que sólo hay una opción o respuesta válida.

Con respecto a los tipos de colocaciones, los profesores de inglés y los de español estiman que los tipos de colocaciones más frecuentes en los LTIIng y en

los LTEsp son verbo+sustantivo y sustantivo+verbo mientras que los resultados del análisis indican que las combinaciones colocacionales que aparecen con más frecuencia en los libros de texto analizados son las del tipo adjetivo+sustantivo y verbo+sustantivo. Teniendo en cuenta la falta de coincidencia entre las estimaciones de los profesores de inglés y de español y los resultados que arroja el análisis de los libros acerca de la frecuencia de los diferentes tipos de colocaciones léxicas así como el elevado porcentaje de profesores de ambas lenguas que eligieron la opción *No sabe/no contesta*, se deduce que ambos grupos de profesores no están familiarizados con el concepto de colocación léxica, lo cual les puede haber dificultado o impedido identificar los tipos más frecuentes.

**5. Analizar el tratamiento dado a otros aspectos pertinentes del componente léxico en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2: el reciclaje, las estrategias de aprendizaje y el índice léxico.**

La variable lengua del LT (inglés o español) afecta la presencia de reciclaje, de estrategias de aprendizaje y de índice léxico con traducción a la L1 en los LTIng y en los LTEsp. Los LTIng contienen un mayor porcentaje de secciones que reciclan y secciones que proporcionan estrategias al alumno para el aprendizaje del léxico en comparación con los LTEsp analizados, quizás debido a la repercusión que han tenido las investigaciones llevadas a cabo en esta sub-área de la Lingüística inglesa aplicada que recomiendan reciclar el vocabulario para hacer que éste entre a formar parte de la memoria a largo plazo así como dotar a los estudiantes de estrategias de aprendizaje para fomentar el aprendizaje autónomo. A pesar de que es difícil decidir qué cantidad de reciclaje y de secciones con estrategias de aprendizaje del léxico serían necesarias en los LTIng y en los LTEsp, a partir de los resultados obtenidos en el estudio se concluye que, por un lado, el reciclaje es claramente insuficiente en los LTEsp, y por otro, la presencia de estrategias de aprendizaje del léxico es insuficiente tanto en los LTIng como en los LTEsp.

Finalmente, el índice léxico con traducción a la L1 de los estudiantes se incluye en un mayor porcentaje de LTEsp que de LTIng, a pesar de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre los efectos ventajosos de la L1 en el

aprendizaje del vocabulario en L2 (Hultijn, 1993; Knight, 1994; Prince, 1995; Chun y Plass, 1996; Laufer y Shmueli, 1997; Grace, 1998; Lawley, en prensa). En el caso de los LTIng la casi total ausencia de índice léxico con traducción es muy probable que se deba al hecho de que la producción del material didáctico está regida por la lógica del beneficio económico, lo que significa que desde una perspectiva pedagógica no siempre se publica el mejor material, sino el que mejor se vende, es decir, aquel libro de texto que al no contener la presencia de la L1 de los estudiantes se pueda comercializar en diferentes países. Igualmente, la menor presencia de índices léxicos con traducción en los LTIng puede deberse a la repercusión de los enfoques comunicativos que (en las décadas de los ochenta y los noventa) descartaban el uso de la L1 en clase; estudios recientes acerca del uso de la L1 en el aula han demostrado que dicha postura carece de validez. La casi total ausencia de índices léxicos bilingües en los LTIng impide en gran medida que los estudiantes sean independientes del profesor y de otros estudiantes cuando desconocen el significado de los vocablos (cf. Lawley, en prensa).

**6. Contrastar el tratamiento dado a otros aspectos pertinentes del componente léxico en libros de texto de niveles inicial, intermedio y avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2: el reciclaje, las estrategias de aprendizaje y el índice léxico con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre dicho tratamiento.**

Los resultados indican que la media de secciones en las que se recicla el léxico es más del doble en los LTIng (66,81%) que en los LTEsp (32,6%). Sin embargo, dicha diferencia no se refleja en las estimaciones de ambos grupos de profesores, quienes opinan que con frecuencia se recicla el vocabulario en los LTIng y en los LTEsp (3,16 frente a 3,12, respectivamente, dentro de una escala de frecuencia en la que 1=No/nunca, 2=ocasionalmente, 3=con frecuencia, 4=Sí/siempre). Por otro lado, la presencia de secciones con estrategias de aprendizaje en los LTIng (11,6%) es tres veces mayor que en los LTEsp (3,82%), mientras que los profesores estiman que son más frecuentes en los LTEsp (2,02 en los LTIng; 2,17 en los LTEsp, dentro de una escala de frecuencia en la que 1=No/nunca, 2=ocasionalmente, 3=con frecuencia, 4=Sí/siempre). Las



estimaciones de ambos grupos de profesores no reflejan los resultados obtenidos respecto de la presencia de reciclaje y de estrategias de aprendizaje del léxico en los libros analizados. En el cuestionario los profesores no comparan la presencia de reciclaje ni la presencia de estrategias de aprendizaje del léxico en los LTIng y en los LTEsp. Por el contrario, se trata de estimaciones autónomas, es decir, ambos grupos de profesores estiman la frecuencia de cada una de las variables analizadas (en este caso el reciclaje del vocabulario y las estrategias de aprendizaje del mismo) sin contrastarlas con las de los libros de texto de la otra lengua.

La mayoría de los profesores de inglés (82,2%) y de los profesores de español (84,9%) estiman que son necesarios entre 5 a 12 encuentros con la misma palabra para aprenderla bien. Dicha estimación se aproxima a los resultados de las investigaciones que indican que se necesitaría una media de 6 a 10 encuentros con el mismo vocablo para que un alumno pueda incorporarlo en la memoria a largo plazo. A tenor del número de encuentros que los profesores consideran necesarios para que se aprenda bien una unidad léxica, se deduce que el reciclaje en los libros es necesario para ambos grupos de profesores. No obstante, los profesores de inglés y los de español consideran que sólo en ocasiones existe reciclaje suficiente en los LTIng y en los LTEsp (2,69 frente a 2,73, respectivamente, dentro de una escala de frecuencia en la que 1=*No/nunca*, 2=*ocasionalmente*, 3=*con frecuencia*, 4=*Sí/siempre*).

Por último, con respecto a la presencia de un índice léxico con traducción al final del libro de texto, la diferencia entre la frecuencia con la que los profesores de inglés y la frecuencia con la que los profesores de español opinan que éste es útil es estadísticamente significativa. La frecuencia con la que los profesores de inglés opinan que el índice léxico con traducción a la L1 es útil es menor que la frecuencia que estiman los profesores de español sobre dicha variable. Igualmente, la presencia de este tipo de índices en los LTIng analizados es inferior a la de los LTEsp. Estos resultados indican que la opinión de los profesores de inglés y la de los de español ha quedado influida por la postura de los libros de texto en sí.

**7. Analizar la reacción pedagógica en forma de adaptaciones (orales/escritas) al vocabulario de libros de texto de niveles inicial, intermedio, avanzado para la enseñanza del inglés y del español como L2 por parte de los profesores de inglés y de español.**

Los profesores de inglés y los de español adaptan el vocabulario de los LTIng y de los LTEsp, respectivamente, en ocasiones. La frecuencia con la que estos profesores realizan adaptaciones (orales/escritas) al vocabulario de los libros no depende del nivel (inicial, intermedio o avanzado) ni de la lengua (inglés o español) del libro, pues no existen diferencias significativas estadísticamente en la VI lengua del LT ni en la VI nivel del LT, así como tampoco en la interacción de ambas. La tendencia general de los profesores de inglés y la de los de español es llevar a cabo adaptaciones al vocabulario de los libros de nivel avanzado con mayor frecuencia que al vocabulario de los libros de niveles inicial e intermedio. A juzgar por los resultados obtenidos, se deduce que el nivel avanzado de la lengua del libro les proporciona mayor libertad a ambos grupos de profesores para realizar cambios en la enseñanza del vocabulario en dichos libros.

En cuanto a las diferentes etapas de la lección, a saber, presentación, práctica, producción y reciclaje del léxico, ambos grupos de profesores adaptan en ocasiones el vocabulario de los libros de texto en dichas etapas. Sin embargo, en el caso de los profesores de inglés es en la etapa de la producción del léxico de los libros en la que las adaptaciones son más frecuentes, mientras que en el de los profesores de español se adapta con mayor frecuencia en la presentación del léxico.

Entre los tipos de adaptaciones más frecuentes se encuentran los de añadir contenido y reorganizar la secuencia, mientras que el menos frecuente es el de sustituir el contenido léxico en su totalidad seguido de omitir parte del contenido léxico y sustituir parte del mismo. Es muy probable que los profesores eviten llevar a cabo adaptaciones drásticas o que conlleven una mayor reflexión, de ahí que sustituir el contenido léxico en su totalidad sea el menos frecuente.

Por último, las razones a las que aluden con mayor frecuencia los profesores de inglés y los de español para realizar adaptaciones al vocabulario de los LTIng y de los LTEsp, respectivamente, son las de tipo pedagógico y de aprendizaje. Por otro lado, la razón a la que los profesores hacen menor referencia

es la de tipo motivacional. En este sentido, es comprensible que ambos grupos de profesores recurran a la razón pedagógica con mayor frecuencia para justificar las adaptaciones léxicas pues es la que está más directamente relacionada con la enseñanza de una L2 y la figura del docente.

## **2. Implicaciones/Aplicaciones**

A pesar de la atención que el componente léxico ha recibido en las últimas tres décadas, tanto en los LTIng como en los LTEsp, es deseable llevar a cabo modificaciones que repercutan en la mejora de la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas como L2. A continuación se identifica un conjunto de ocho implicaciones/aplicaciones.

Primero, los autores de los LTIng y de los LTEsp deberían explicitar los criterios en los que han basado la selección y gradación del vocabulario que se enseña en los libros, evitando así que éstas resulten poco sistemáticas. Para ello, se recomienda el uso de corpus de frecuencias de palabras y expresiones (sirvan de ejemplo, los corpus en inglés como *Bank of English*, *Brown Corpus* y *Survey of the English Usage*; en el caso del español se encuentran *Corpus de Referencia del Español Actual* [CREA] de la Real Academia Española y *CUMBRE* de la editorial SGEL) para no depender en gran medida de las intuiciones, no necesariamente exactas, de los propios autores. En *Face2Face* (LTIng nivel intermedio) y *Sueña3* (LTEsp nivel avanzado), se especifican explícitamente las fuentes de las que se ha obtenido el vocabulario. En *Face2Face* se ha utilizado *The Cambridge Internacional Corpus* y *The Cambridge Learner Corpus* y en *Sueña3 Frecuencia de uso y estudio con especial aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera*, H004/2000.

Segundo, la presentación explícita del nuevo vocabulario en los LTIng y en los LTEsp se debe organizar mediante agrupaciones temáticas (por ejemplo, para hablar de la ropa: *sweater*, *changing room*, *try on*, *cash register*, *wool*, *navy blue*, *striped*, Waring, 1997: 270) y no semánticas (por ejemplo, partes del cuerpo, frutas, meses del año, etc.) para facilitar la incorporación del nuevo vocabulario a la memoria a largo plazo. Tanto los LTIng como los LTEsp analizados siguen una línea tradicional, ya que apenas incluyen presentación explícita con organización temática (a excepción de *¿Qué te parece?* y *Conexiones* en los que todas las lecciones que incluyen presentación explícita del nuevo vocabulario se han organizado mediante agrupaciones temáticas). La mayoría de los autores de los libros parecen desconocer la técnica de organizar el vocabulario a través de agrupaciones temáticas y los beneficios que ésta aporta con respecto a la retención del vocabulario o bien han optado por la organización semántica porque resulta

más fácil organizar la presentación del nuevo léxico. No obstante, y siguiendo a Folse (2004), no se descarta la organización semántica del vocabulario siempre y cuando se lleve a cabo en la etapa de reciclaje y no en la presentación y práctica del nuevo léxico.

Tercero, con respecto a la práctica del léxico (ULS y ULP), se sugiere que exista un número equilibrado de práctica controlada (ejercicios mecánicos y ejercicios cerrados) y de práctica libre (actividades abiertas y actividades comunicativas) en los LTIng y en los LTEsp, evitando la excesiva presencia de ejercicios cerrados y la casi total ausencia de actividades comunicativas. En la actualidad, no existe un consenso acerca de qué tipo de práctica del léxico es más eficaz en cuanto a la retención del mismo, pues habría que tener en cuenta una serie de factores como la atención que requiere la unidad léxica objeto de aprendizaje, el esfuerzo mental requerido para llevar a cabo la práctica, el número de veces que es necesario volver a utilizar la unidad léxica en sí mientras se realiza dicha práctica, etc. Igualmente, en el caso de las numerosas tipologías de ejercicios/actividades para la práctica del léxico, los autores no especifican si se han puesto en práctica en estudios experimentales sobre el aprendizaje del léxico en L2, a saber, existe un desconocimiento acerca de su eficacia con respecto a la retención del léxico en la memoria a largo plazo y tampoco se aclara si una tipología es aplicable a ULS y a ULP, ya que las investigaciones han demostrado que el conocimiento de las ULP no se desarrolla en paralelo al de las ULS en una L2.

Cuarto, los resultados obtenidos en diversos estudios empíricos en Lingüística inglesa aplicada (cf. Channell, 1981; Aghbar, 1990; Bahns y Eldaw, 1993; Gitsaki, 1996) son indicativos de un desconocimiento general de las colocaciones léxicas por parte de los aprendices de L2, en gran medida debido al hecho de que las colocaciones léxicas se han enseñado de forma implícita. Dicho desconocimiento obliga al estudiante a usar de forma abusiva términos generales en aquellas combinaciones colocacionales en las que sería necesario un vocablo más específico y, por tanto, más apropiado (idiomático o auténtico). Igualmente, la falta de competencia colocacional fuerza al estudiante a crear enunciados más largos para poder expresar el contenido de la colocación (a menudo ideas complejas), lo que suele ocasionar errores gramaticales, de ahí que se recomiende que en los LTEsp la práctica de las colocaciones léxicas se lleve a cabo de forma

explícita, haciendo al alumno consciente de la existencia de este tipo de combinación y de su utilidad comunicativa.

Quinto, en los libros de texto en los que se practican las colocaciones léxicas de forma explícita, la selección de las mismas se debería basar en estudios contrastivos que resalten las diferencias entre la L1 y la L2, debido al elevado número de errores colocacionales ocasionados por transferencia negativa de la L1 (por ejemplo, *\*hacer errores (cometer errores) → make mistakes, \*agua fresca (agua dulce) → fresh water, \*make an estimation (make an estimate) → hacer una estimación, \*approve an exam (pass an exam) → aprobar un examen*), tal y como indican los resultados de los estudios empíricos en la adquisición del inglés como L2.

Sexto, es recomendable que en los LTEsp se recicle el léxico en mayor medida para hacer que el vocabulario que se ha practicado pase a formar parte de la memoria a largo plazo. En los LTEsp analizados sólo se recicla en un 32,6% del total de lecciones analizadas. Es difícil estimar qué cantidad de reciclaje es suficiente para que una unidad léxica entre a formar parte de dicha memoria, ya que no existe un número fijo respecto de la cantidad de exposiciones necesarias. A partir de los resultados de investigaciones empíricas en el aprendizaje del léxico en inglés como L2, se considera que es indispensable una media de entre 6 a 10 contactos con la misma unidad para adquirirla. Por tanto, el reciclaje del léxico en una L2 es necesario y a mayor reciclaje mayores son las posibilidades de que una unidad léxica se adquiera.

Séptimo, tanto en los LTIng como en los LTEsp se aconseja que se incluyan más secciones de estrategias de aprendizaje del léxico<sup>79</sup> de manera que se potencie el aprendizaje autónomo del mismo. El número de secciones con

---

<sup>79</sup> Los siguientes son ejemplos de estrategias de aprendizaje tomadas de dos de los libros de texto que forman parte del análisis.

*Vistazos*, pág. 31

Consejo práctico: Remember that the best way to learn a new Spanish word is by associating it with its meaning. For example, to learn **se levanta**, you might visualize someone getting out of bed. Try to avoid relating Spanish words to English words.

*New Results*, pág. 41

WORDS--HELP YOURSELF

Getting the right meaning

When a word can be more than one part of speech, looking at its place in the sentence can help you to understand its meaning.

What do these sentences mean in your language?

If you drive at a **speed** of 180 kph, you must pay a **fine**.

The police will **fine** drivers who **speed**.

What helped you to decide?

estrategias de aprendizaje del léxico en los LTIng (11,6%) y en los LTEsp (3,82%) es muy escaso. La limitada presencia de dichas estrategias en los libros analizados no responde al interés por las mismas que apareció junto al resurgir del componente léxico durante el último cuarto del s. XX y junto al predominio de enfoques metodológicos centrados en la figura del estudiante/aprendiz a partir de los años setenta. Del mismo modo, los resultados de estudios empíricos desvelan que los aprendices de L2 recurren a más estrategias de aprendizaje en el caso del componente léxico que en el de las destrezas (por ejemplo, comprensión auditiva o comprensión lectora). Por tanto, es necesario un mayor énfasis en la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico en los LTIng y en los LTEsp.

Octavo, es deseable que los autores de los LTIng tengan en cuenta la L1 de los estudiantes para poder atender así las necesidades de los mismos y reflejar la realidad del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en una lengua no materna. Los LTIng que forman parte de este estudio no incluyen la traducción a la L1 del estudiante como técnica de presentación del nuevo léxico ni tampoco índices léxicos con traducción a la L1. Los resultados de trabajos empíricos llevados a cabo en los últimos quince años muestran, por un lado, que la traducción a la L1 como técnica de presentación del vocabulario nuevo frente a otras técnicas de presentación (por ejemplo, uso de fotografías/dibujos o explicaciones en la L2) es superior con respecto a la retención del vocabulario (cf. Laufer y Shmueli, 1997; Lotto y de Groot, 1998) y, por otro, que las listas de palabras con traducción a la L1 ayudan a los estudiantes, al menos a los de nivel inicial, a recordar más palabras que en el caso de presentar las palabras meta dentro del contexto de oraciones.

El libro de texto como recurso pedagógico en la enseñanza de L2 continúa desempeñando en la actualidad un importante papel. No obstante, en el caso de la enseñanza del léxico en inglés y en español como L2, tiene aún un largo camino por recorrer, especialmente en lo referente a la presentación, práctica, reciclaje y estrategias de aprendizaje. Con este trabajo, se ha querido aportar una descripción de aspectos fundamentales del tratamiento del léxico en libros para la enseñanza del inglés y del español como L2, con la esperanza de que las conclusiones e implicaciones/aplicaciones que aquí se recogen no sean el fin, sino el comienzo de un extenso recorrido caracterizado por un continuo perfeccionamiento en el tratamiento del vocabulario a través del reconocimiento e implantación en los

libros de los resultados procedentes de estudios empíricos sobre el vocabulario en  
L2.



## **BIBLIOGRAFÍA**



- Acklam, R. (1994). The role of the coursebook. *Practical English Teaching*, 14, 12-14.
- Aghbar, A. A. (1990, octubre). *Fixed expressions in written texts: Implications for assessing writing sophistication*. Ponencia presentada en Meeting of the English Association of Pennsylvania State System Universities, Pennsylvania.
- Aghbar, A. A., y Tang, H. (1991). *Partial credit scoring of cloze-type items*. Ponencia presentada en Language Testing Research Colloquium, Educational Testing Service, Princeton, N.J.
- Aguilar-Amat, A. (1993). *Las colocaciones de nombre y adjetivo. Un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Aisenstadt, E. (1979). Collocability restrictions in dictionaries. *ITL Review of Applied Linguistics*, 45-46, 71-74.
- Aisenstadt, E. (1981). Restricted collocations in English lexicology and lexicography. *ILT Review of Applied Linguistics*, 53, 53-61.
- Alcaraz, E., y Moody, B. (1983). *Didáctica del inglés: Metodología y programación*. Madrid: Alhambra.
- Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En J. Alderson y A. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Alexander, R. (1978). Fixed expressions in English: A linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and didactic study (part I). *Anglistik und Englischunterricht*, 5, 171-188.
- Alexander, R. (1979). Fixed expressions in English (part II). *Anglistik und Englischunterricht*, 5, 181-202.
- Alexander, R. (1984). Fixed expressions in English: Reference books and the teacher. *ELT Journal*, 38, 127-134.
- Allwright, R. (1978). Abdication and responsibility in language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 105-121.
- Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36, 5-18.
- Alonso Ramos, M. (1989). Aproximación a un nuevo modelo lexicográfico: El dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. *Recherches lexico-sémantiques de Igor Mel'čuk. Verba Anuario Galego de Filoloxía*, 16, 421-450.
- Alonso Ramos, M. (1993). *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'čuk*. Tesis doctoral, UNED, Madrid.
- Alonso Ramos, M. (1994-1995). Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'čuk. *Revista de Lexicografía*, 1, 9-28.
- Alonso Ramos, M., y Tutín, A. (1992). A classification and description of the lexical functions of the Explanatory Combinational Dictionary for the treatment of LF combinations. En K. Haenelt y L. Warner (Eds.), *Proceedings of the International Workshop on the Meaning-Text Theory* (pp. 187-196). Darmstadt: Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung mbH.
- Alonso Ramos, M., Tutin, A., y Lapalme, G. (1995). Lexical functions of the Explanatory Combinatorial Dictionary for lexicalization in text generation. En P. Saint-Dizier y E. Viegas (Eds.), *Computational lexical semantics* (pp. 351-366). Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J. P., y Jordan, A. M. (1928). Learning and retention of Latin words and phrases. *Journal of Educational Psychology*, 19, 485-496.

- Anderson, J. R., y Reder, L. M. (1979). An elaborative processing explanation of depth of processing. En L. S. Cermak y F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory* (pp. 305-404). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anthony, E. D. (1975). Lexicon and vocabulary: Some theoretical and pedagogical aspects of word meaning. *RELC Journal*, 6, 21-30.
- Apple, M., y Jungck, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit. Teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27, 227-251.
- Arabski, J. (1979). *Errors as indicators of the development of interlanguage*. Katowice: Uniwersytet.
- Ariew, R. (1982). The textbook as curriculum. En T. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (pp. 11-34). Illinois: National Textbook Company. The Pennsylvania State University.
- Arnaud, P. J. L., y Savignon, S. S. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 157-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, I. V. (1973). *The English word. Leksikologija sovremennogo anglijskogo jazyka*. Moscow: Naukowe.
- Arnold, J. (1999). The whole story: Holistic language teaching. *Resource*, 5, 8-12.
- Arnold, J. (2001). Teacher autonomy and materials development. En D. Levey, M. A. Losey León y M. A. González Macías (Eds.), *English language teaching: Changing perspectives in context* (pp. 23-32). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Arnold, W., y Rixon, S. (2008). Materials for teaching English to young learners. En B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials* (pp. 38-58). London: Continuum International Publishing Group.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second language learning. *American Psychologist*, 30, 821-828.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bahns, J. (1987). Kollokationen in englischen Wörterbüchern. *Anglistik und Englischunterricht*, 32, 87-104.
- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*, 47, 56-63.
- Bahns, J., y Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21, 101-114.
- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Barnard, H. (1972). *Advanced English vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Baxter, C. H. (1980). The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful? *TESOL Quarterly*, 114, 325-336.
- Beck, I., McKeown, M., y Omanson, R. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. En M. McKeown y M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-164). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beheydt, L. (1987). The semantization of vocabulary in foreign language learning. *System*, 15, 55-67.
- Benítez Pérez, P. (1994). ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera? *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 2, 9-12.
- Benson, M., Benson, E., y Ilson, R. (1986). *The BBI combinatory dictionary of English. A guide to word combinations*. Amsterdam: Benjamins.
- Berry-Rogghe, G. L. (1973). The computation of collocations and their relevance in lexical studies. En A. J. Aitken, R. W. Bailey y N. Hamilton-Smith (Eds.), *The*

- computer and literary studies* (pp. 103-112). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Biskup, D. (1992). L1 influence on learners' renderings of English collocations: A Polish/German empirical study. En P. J. L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 85-93). Houndmills: Macmillan.
- Blanco García, N. (2004). Repensar nuestra relación con los libros de texto. *Andalucía Educativa*, 45, 7-10.
- Block, D. (1991). Some thoughts on DIY materials design. *ELT Journal*, 45, 211-217.
- Bloom, K. C., y Shuell, T. J. (1981). Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. *Journal of Educational Research*, 74, 245-248.
- Blum-Kulka, S. (1981). Learning to use words: Acquiring semantic competence in a second language. En M. Nahir (Ed.), *Hebrew teaching and applied linguistics* (pp. 243-251). New York: University Press of America.
- Boers, F., Eyckmans, J., y Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11, 43-62.
- Boers, F., y Lindstromberg, S. (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System*, 33, 225-238.
- Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 321-343.
- Bosque, I. (1982). Más allá de la lexicalización. *BRAE*, 62, 103-158.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites. *Lingüística Española Actual*, 23, 9-40.
- Bowen, D., Madsen, H., y Hilferty, A. (1985). *TESOL: Techniques and procedures*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Bower, C. H. (1970). Analysis of a mnemonic device. *American Scientist*, 58, 496-510.
- Breen, M. P. (1984). Process syllabuses for the language classroom. En C. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design* (pp. 47-60). London: Pergamon y British Council.
- Breen, M. P., y Candlin, C. (1987). Which materials?: A consumer's and designer's guide. En L. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 13-28). London: Modern English Publications and the British Council.
- Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problem. *RELC Journal*, 5, 1-11.
- Brown, R., y McNeill, D. (1966). The "Tip of the Tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5, 325-337.
- Bruton, A. (1997). In what ways do we want EFL coursebooks to differ? *System*, 25, 275-284.
- Cabanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del Enfoque léxico al aula de E/LE*. Tesis de máster inédita, UNED, Madrid.
- Calderón Campos, M. (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Carter, R. (1986). Core vocabulary and discourse in the curriculum—a question of the subject. *RELC Journal*, 17, 52-70.
- Carter, R. (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, 20, 3-16.

- Carter, R., y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Carton, A. S. (1971). Inferencing: A process in using and learning language. En P. Pimsleur y T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Casares, J. (1992) [1950]. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- Castillo Carballo, M. A. (1998). El término 'colocación' en la lingüística actual. *Lingüística Española Actual*, 20, 41-54.
- Castillo Carballo, M. A. (2001). Colocaciones léxicas y variación lingüística: Implicaciones didácticas. *Lingüística Española Actual*, 23, 133-143.
- Cervero, M. J., y Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chacón Beltrán, R. (2000). *La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: El efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de cognados falsos*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Chafe, W. L. (1970). *Meaning and the structure of language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chall, J. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. En M. McKeown y M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 7-18). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). New York: Prentice Hall.
- Chamot, A. U., y Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications.' Two readers react... *TESOL Quarterly*, 28, 771-776.
- Channell, J. (1981). Applying semantic theory to vocabulary teaching. *English Language Teaching Journal*, 35, 115-122.
- Chun, D., y Plass, J. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80, 183-199.
- Clark, J. M., y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Clarke, D. (1989). Materials adaptation: Why leave it all to the teacher? *ELT Journal*, 43, 133-141.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. En J. Coady (Ed.), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 135-149.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. D., y Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 221-236.
- Conte, N. (2003). Materials-free teaching. *English Teaching Professional*, 26, 57-59.
- Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading & writing course. En M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* (pp. 70-87). London: Language Teaching Publication.
- Corpas Pastor, G. (1989). *Estudio contrastivo de las colocaciones en inglés y en español. Su tratamiento lexicográfico, con especial referencia al tipo A+S/S+A*. Memoria de licenciatura, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Málaga.

- Corpas Pastor, G. (1992a). Las colocaciones como problema en la traducción actual (inglés/español). *Revista del Departamento de Filología Moderna*, 2, 179-186.
- Corpas Pastor, G. (1992b). Tratamiento de las colocaciones del tipo A+S/S+A en diccionarios bilingües y monolingües (español-inglés). *Euralex'90 Proceedings* (pp. 331-340). Barcelona: Bibliograf.
- Corpas Pastor, G. (1995). [1994]. *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (1998a). Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas con ejemplos en español y en inglés. En M. Alvar Ezquerro y G. Copras Pastor (Coords.), *Diccionarios, frases, palabras* (pp. 159-187). Málaga: Universidad de Málaga.
- Corpas Pastor, G. (1998b). Espresions fraseoloxicas e colocacións: Clasificación. En F. Rubial (Ed.), *Actas do I coloquio galego de fraseoloxía* (pp. 31-61). Santiago: Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades.
- Corpas Pastor, G. (2003). Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos. Madrid: Iberoamericana.
- Corson, D. J. (1995). *Using English words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1978). *Gramática, semántica, universales (estudios de lingüística funcional)*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1986) [1977]. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Cowie, A. P. (1978). The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. En P. Strevens (Ed.), *In honour of A. S. Hornby* (pp. 127-139). Oxford: Oxford University Press.
- Cowie, A. P. (1981). The treatment of lexical collocations and idioms in learner's dictionaries. *Applied Linguistics*, 2, 223-235.
- Cowie, A. P. (1985, septiembre). *Collocational dictionaries—a comparative view*. Ponencia presentada en The Anglo-Soviet English Studies Seminar, Manchester.
- Cowie, A. P. (1989). *Multiword lexical units and communicative language teaching*. Ponencia presentada en The International Colloquium on Vocabulary and Applied Linguistics, Universidad Lumière, Lyon.
- Cowie, A. P. (1991). Multiword units in newspaper language. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 17, 101-106.
- Cowie, A. P. (1992). Multiword lexical units and communicative language teaching. En P. J. L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 1-12). London: Macmillan.
- Craik, F. I. M., y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. I. M., y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-294.
- Crawford, J. (1995). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. *TESOL in Context*, 5, 25-33.
- Crothers, E., y Suppes, P. (1967). *Experiments in second-language learning*. New York: Academic Press.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, S. (1986). *The lexicon in text generation, ISI Research Report ISI/RR-86-168*. California: Information Sciences Institute, University of Southern California.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann.

- Dat, B. (2008). ELT materials used in Southeast Asia. En B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials* (pp. 263-280). London: Continuum International Publishing Group.
- de Greve, M., y Van Passel, F. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- del Carmen, L., y Jiménez Aleixandre, M. P. (1997). Los libros de texto. Un recurso flexible. *Alambique*, 11, 7-14.
- Dempster, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 162-170.
- Domínguez González, P., Morera Pérez, M., y Ortega Ojeda, G. (1988). *El español idiomático. Frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel.
- Doughill, J. (1987). Not so obvious. En L. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 29-35). London: Modern English Publications and the British Council.
- Downing, A. (1982). Un tipo de relaciones sintagmáticas en inglés. *Filología Moderna*, 74-76, 241-259.
- Dubin, F., y Olshtain, E. (1986). *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., y Mével, J. P. (1979) [1973]. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- Dudley-Evans, T., y St. John, M. (1998). *Development in English for specific purposes*. New York: Cambridge University Press.
- Dunbar, S. (1992). Developing vocabulary by integrating language and content. *TESL Canada Journal*, 9, 73-79.
- Ellis, N. (1995). Consciousness in second language acquisition: A review of recent field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*, 4, 123-146.
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N., y Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46, 533-558.
- Ellis, R. (1984). Formulaic speech in early classroom second language development. En J. Handscombe, R. A. Orem y B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83* (pp. 53-65). Washington DC: TESOL.
- Ellis, R. (1994a). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*, 5, 1-32.
- Ellis, R. (1994b). Second language acquisition research and teacher development: The case of teachers' questions. En D. Li, D. Mahoney y J. Richards (Eds.), *Exploring second language teacher development* (pp. 15-23). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Elman, J., Karmiloff-Smith, A., Bates, E., Johnson, M. H., Parisi, D., y Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Faerch, C., Haastrup, k., y Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faucett, L., Palmer, H. E., West, M., y Thorndike E. L. (1936). *The interim report on vocabulary selection*. London: PS King.



- Fayez-Hussein, R. (1990). Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. En J. Fisiak (Ed.), *Papers and studies in contrastive linguistics: The Polish English contrastive project*, 26 (pp. 123-136). Poznan: Adam Mickiewicz University.
- Ferrando, V. (2002). Colocaciones y compuestos sintagmáticos: Dos fenómenos léxicos colindantes. En A. Veiga, M. A. González Pereira y M. Souto Gómez, (Eds.), *Léxico y gramática* (pp. 99-107). Lugo: Tris Tram.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1968). A synopsis of linguistic theory, 1930-55. En F. R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J. R. Firth 1952-59* (pp. 168-205). London: Longman.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40, 273-293.
- Fontenelle, T. (1992). Collocation acquisition from a corpus or from a dictionary: A comparison. En H. Tommola (Ed.), *EURALEX*, 92, *Proceedings* (pp. 221-228). Tampere: University of Tampere.
- Fontenelle, T. (1994). What on earth are collocations? *English Today*, 40, 42-48.
- Fox, J. (1984). Computer-assisted vocabulary learning. *English Language Journal*, 31, 27-33.
- Freebairn, I. (2000). The coursebook—future continuous or past? *English Teaching Professional*, 15, 3-5.
- Freedman, J. L., y Loftus, E. F. (1971). Retrieval of words from long-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 107-115.
- Gairns, R., y Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García López, M. (2001). Aspects of vocabulary teaching. *Revista de Enseñanza Universitaria, Extraordinario*, 25-38.
- García-Page, M. (1990). Sobre implicaciones lingüísticas. Solidaridad léxica y expresión fija. *Estudios Humanísticos. Filología* 12, 215-227.
- Gates, E. (1988). The treatment of multiword lexemes in some current dictionaries of English. En M. Snell-Hornby (Ed.), *Zürillex'86 Proceedings* (pp. 99-106). Tübinga: Francke.
- Ghadessy, M. (1989). The use of vocabulary and collocations in the writing of primary school students in Singapore. En I. S. P. Nation y R. Carter (Eds.), *Vocabulary acquisition* (pp. 110-117). *AILA Review*, 6.
- Gitsaki, C. (1996). *The development of ESL collocational knowledge*. Tesis doctoral, Centre for Language Teaching and Research, The University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Gómez Molina, J. R. (2004a). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 789-810). Madrid: SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004b). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.
- Goodman, P., y Takahashi, S. (1987). The ESL textbooks explosion: A publisher profile. *TESOL Newsletter*, 4, 49-51.
- Gouin, F. (1892). *The art of teaching and studying languages*. London: George Philip y Son.
- Grace, C. (1998). Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: Implications for the design of beginning-level CALL software. *The Modern Language Journal*, 82, 533-544.

- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Harlow: Longman.
- Greenall, S. (1984). The coursebook credibility gap. *The EFL Gazette*, 53, 14.
- Greenbaum, S. (1974). Some verb-intensifier collocations in American and British English. *American Speech*, 49, 79-89.
- Greenbaum, S. (1988). *Good English and the grammarian*. London: Longman.
- Griffin, G. F. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Tesis doctoral inédita, University of Warwick, Warwick.
- Grucza, B., y Jaruzelska, H. (1978). Typowe błędy popełnianie przez kandydatów języku niemieckim: błędy gramatyczne i leksykalne. En F. Grucza (Ed.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych* (pp. 124-143). Warsaw: WSP.
- Gu Yongqi, y Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Haensch, G. (1985). La selección del material léxico para diccionarios descriptivos. En J. Fernández Sevilla, H. López Morales, J. A. de Molina y G. Salvador (Coords.), *Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar II. Lingüística* (pp. 227-254). Madrid: Gredos.
- Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S., y Werner, R. (1982). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- Hague, S. (1987). Vocabulary learning: The use of grids. *English Language Teaching Journal*, 37, 243-246.
- Haines, D. (1996). Survival of the fittest. *The Bookseller* (Feb.), 26-34.
- Hakki, I. (2008). Effects on vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. *System*, 36, 407-422.
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24, 287-297.
- Hall, S. (1992). Using split information tasks to learn mathematics vocabulary. *Guidelines*, 24, 72-77.
- Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17, 241-292.
- Halliday, M. A. K. (1966a). General linguistics and its applications to language teaching. En A. McIntosh y M. A. K. Halliday (Eds.), *Patterns of language* (pp. 1-41). London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1966b). Lexis as a linguistic level. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday y R. H. Robins (Eds.), *In memory of John Firth* (pp. 148-162). London: Longman.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., y Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Haskel, P. I. (1972). *Collocations as a measure of stylistic variety*. Tesis doctoral, The University of Columbia, Ann Arbor.
- Hatch, E., y Brown, C. (2000). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hausmann, F. J. (1979). Un dictionnaire des collocations est-il possible? *TraLiLi*, 17, 187-195.
- Hausmann, F. J. (1989). Le dictionnaire de collocations. En F. J. Hausmann, O. Reichman, H. E. Wiegand y L. Zgusta (Eds.), *Wörterbücher. Dictionaries*.

- Dictionnaires. Ein internacionales handbuch zur lexikographie. An internacional enciclopedia of lexicography* (pp. 1010-1019). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary* (pp. 46-64). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Heid, U. (1994). On ways words work together-topics in lexical combinatorics. En W. Martin, W. Meijs, M. Moerland, E. Pas, P. Sterkenburg y P. van-Vossen (Eds.), *EURALEX 94 Proceedings* (pp. 226-257). The Netherlands, Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Henning, G. H. (1973). Remembering foreign language vocabulary: Acoustic and semantic parameters. *Language Learning*, 23, 185-196.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 303-317.
- Hidalgo, A. C., Hall, D., y Jacobs, G. M. (1995). *Getting started: Materials writers on materials writing*. Singapore: SEAMO.
- Higa, M. (1963). Interference effects of intralist word relationships in verbal learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 170-175.
- Higbee, K. L. (1979). Recent research on visual mnemonics: Historical roots and educational fruits. *Review of Educational Research*, 49, 611-629.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE*, 8, 35-49.
- Higueras, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Higueras, M. (2007). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. En M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* (pp. 47-69). London: Language Teaching Publications.
- Hill, J., Lewis, M., y Lewis, Morgan (2000). Classroom strategies, activities, and exercises. En M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* (pp. 88-126). London: Language Teaching Publications.
- Hindmarsh, R. (1980). *Cambridge English lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honeyfield, J. (1977). Word frequency and the importance of context in vocabulary learning. *RELC Journal*, 8, 35-42.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Huckin, T., y Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 198-193.
- Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. En P. J. L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary in applied linguistics* (pp. 113-125). London: Macmillan Academic and Professional Limited.
- Hulstijn, J. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal*, 77, 139-147.

- Hulstijn, J. (1998). *There is no learning without attention*. Ponencia presentada en The Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics (AAAL), Seattle, WA.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). New York: Cambridge University Press.
- Hussein, R. F. (1990). Collocations, the missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, 123-136.
- Hutchinson, T., y Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48, 315-328.
- Írsula Peña, J. (1992). Colocaciones sustantivo-verbo. En G. Wotjak (Ed.), *Estudios de lexicografía y metalexicografía del español actual* (pp. 159-167). Tubinga: Max Niemeyer Verlag.
- Írsula Peña, J. (1994). ¿Entre el verbo y el sustantivo quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales. En A. Endruschat, M. Vilela y G. Wotjak (Eds.), *Verbo e estruturas frásicas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig* (pp. 277-286). Oporto: Universidad de Oporto.
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: Learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40, 236-242.
- Irujo, S. (1993). Steering clear: Avoidance in the production of idioms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31, 205-219.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *ATLANTIS: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-norteamericanos*, 24, 149-162.
- Jones, S., y Sinclair, J. M. (1974). English lexical collocations: A study in computational linguistics. *Cahiers de Lexicologie*, 23, 15-61.
- Kachroo, J. N. (1962). Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English. *Bulletin of the Central Institute of English*, 2, 67-72.
- Kameenui, E., Dixon, R., y Carnine, D. (1987). Issues in the design of vocabulary instruction. En M. McKeown y M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 129-146). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasuya, M. (2000). Focusing on lexis in English classroom in Japan: Analysis of textbook exercises and proposals for consciousness raising activities [en línea]. <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/MichikoDiss.PDF>
- Katz, J. J., y Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92, 309-315.
- Kellerman, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 39-52). Oxford: Pergamon Press.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. En R. Phillipson, E. Kellerman, R. Selinker, M. Sharwood-Smith y M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Klaus Faerch* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kelly, L. G. (1969). *Centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.

- Kjellmer, G. (1982). Some problems relating to the study of collocations in the Brown Corpus. En S. Johansson (Ed.), *Computer corpora in English language research* (pp. 25-33). Bergen: The Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Kjellmer, G. (1984). Some thoughts on collocational distinctiveness. En J. Aarts y W. Meijs (Eds.), *Corpus linguistics: Recent developments in the use of computer corpora in English language research* (pp. 163-171). Amsterdam: Rodopi.
- Kjellmer, G. (1990). Patterns and collocability. En J. Aarts y W. Meijs (Eds.), *Theory and practice in corpus linguistics. Language and computers: Studies in practical linguistics 4* (pp. 163-178). Amsterdam: Rodopi.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Kornfeld, L. (en prensa). Compounding in Spanish. En R. Lieber y P. Stekauer (Eds.), *The Oxford handbook of compounding*. Oxford: Oxford University Press
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S., y Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283.
- Krashen, S., y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krishnamurthy, R. (1987). The process of compilation. En J. M. Sinclair (Ed.), *Looking up. An account of the COBUILD Project in lexical computing* (pp. 62-85). London: Collins.
- Lahuerta, J., y Pujol, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 117-129). Madrid: Iberoamericana.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Laufer, B. (1988). *Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications*. Ponencia presentada en The 22<sup>nd</sup> Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Edinburgh, Scotland.
- Laufer, B. (1991a). The development of L2 lexis in the expression of the advanced language learner. *Modern Language Journal*, 75, 440-448.
- Laufer, B. (1991b). Knowing a word: What is so difficult about it? *English Teachers' Journal*, 42, 82-88.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? En P. J. L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher*, 29, 3-8.

- Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on formS in second language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review*, 63, 149-166.
- Laufer, B. (en prensa). Form focused instruction in second language vocabulary learning. En R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. M. Torreblanca-López y M. D. López-Jiménez (Eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*. London: Multilingual Matters.
- Laufer, B., y Girsai, N. (en prensa). Vocabulary acquisition through text-based translation tasks. En A. Stavans y I. Kupferberg (Eds.), *Studies in language and language education*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Laufer, B., y Hadar, L. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and “bilingualised” dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81, 189-196.
- Laufer, B., y Hulstijn, J. (1998, marzo). *What leads to better incidental vocabulary learning: Comprehensible input or comprehensible output?* Ponencia presentada en Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF), Tokyo.
- Laufer, B., y Paribakht, T. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48, 365-391.
- Laufer, B., y Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28, 89-108.
- Lawley, J. (2000, junio). Muchos libros de inglés dan más problemas que soluciones. *El País*, p. 6.
- Lawley, J. (en prensa). Conspicuous by their absence: The infrequency of very frequent words in English as a foreign language (EFL) materials. En R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. M. Torreblanca-López y M. D. López-Jiménez (Eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*. London: Multilingual Matters.
- Leed, R. L., y Nakhimovsky, A. D. (1979). Lexical functions and language learning. *Slavic and East European Journal*, 23, 104-113.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Levenston, E. A. (1979). Second language lexical acquisition: Issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 147-160.
- Levin, J. R., Levin, M. E., Glassman, L. D., y Nordwall, M. B. (1992). Mnemonic vocabulary instruction: Additional effectiveness evidence. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 156-174.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The state of ELT and the way forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M., y Hill, J. (1985). *Practical techniques for language teaching*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, Morgan. (2000). There is nothing as practical as a good theory. En M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* (pp. 10-27). London: Language Teaching Publications.
- Liang, S. Q. (1991-1992). À propos du dictionnaire français-chinois des collocations françaises. *Cahiers de Lexicologie*, 59, 151-167.

- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 190-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlejohn, A. (1992). Why are ELT materials the way they are? Tesis doctoral inédita, Lancaster University, Lancaster.
- Long, M., y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Lotto, L., y de Groot, A. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning*, 48, 31-69.
- Lupescu, S., y Day, R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263-287.
- Lyons, J. (1966). Firth's theory of meaning. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday y R. H. Robins (Eds.), *In memory of John Firth* (pp. 288-302). London: Longman.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackin, R. (1978). On collocations: Words shall be known by the company they keep. En P. Strevens (Ed.), *In honour of A. S. Hornby* (pp. 149-165). Oxford: Oxford University Press.
- Madsen, K. S., y Bowen, J. D. (1978). *Adaptation in language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Manguashca, R. (1993). Teaching and learning vocabulary in a second language: Past, present, and future directions. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 83-100.
- Maley, A. (1999). Surviving the 20th century. *English Teaching Professional*, 10, 3-7
- Mariani, L. (1980). Evaluating English coursebooks. *Modern Language Teacher*, 8, 27-31.
- Martin, M. (1984). Advanced vocabulary teaching: The problem of synonyms. *The Modern Language Journal*, 68, 130-136.
- Martínez Bonafé, J. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Marton, W. (1977). Foreign vocabulary learning as problem no. 1 of language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 33-57.
- Marzano, R. J., y Marzano, J. S. (1988). *A cluster approach to elementary vocabulary instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Mascaró Florit, J. (1995). El debate sobre los libros de texto. Una breve defensa. *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 66-67.
- Masuhara, H. (1994). But that's what the teachers want! *Folio*, 1, 12-13.
- Masuhara, H. (1998). What do teachers really want from coursebooks? En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 239-260). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masuhara, H., y Tomlinson, B. (2008). Materials for general English. En B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials* (pp. 17-36). London: Continuum International Publishing Group.
- Matthews, A. (1985). Choosing the best available textbook. En A. Matthews, M. Spratt y L. Dangerfield (Eds.), *At the chalkface* (pp. 202-206). Bath: Edward Arnold.
- Matthews, P. (1965). Problems of selection in transformational grammar. *Journal of Linguistics*, 1, 35-47.
- Matthews, P. (1974). *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McCafferty, S. G. (1994). The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 117-134). Norwood, NJ: Ablex.
- McCarthy, M. (1984). A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, 5, 12-22.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (1992). English idioms in use. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 25, 55-65.
- McCarthy, M. (1999). What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? *Studies in English Language and Linguistics*, I, 233-249.
- McCarthy, M., y O'Dell, F. (2005). *English collocations in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J., y Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McGraw-Hill. (1993). *Reflecting diversity: Multicultural guidelines for educational publishing professionals*. New York: Macmillan.
- McKeown, M., y Curtis, M. (1987). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics, Abstracts*, 221-246.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6, 150-154.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown (Ed.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 33-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mel'čuk, I. A. (1981). Meaning-text models: A recent trend in Soviet linguistics. *Annual Review of Anthropology*, 10, 27-62.
- Mel'čuk, I. A. (1989). Semantic primitives from the viewpoint of the Meaning-Text linguistic theory. *Quaderni di Semantica*, 10, 65-102.
- Mel'čuk, I. A., Arbatchewsky-Jumaire, N., Elnitsky, L., Iordanskaja, L., y Lessard, A. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Reherches lexico-sémantiques I*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. A., y Zholkovsky, A. K. (1970). Towards a functioning 'meaning—text' model of language. *Linguistics: An International Review*, 57, 10-47.
- Mel'čuk, I. A., y Zholkovsky, A. K. (1988). The explanatory combinational dictionary. En M. Walton Evens (Ed.), *Relational models of the lexicon* (pp. 41-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendívil Giró, J. L. (1991). Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas. En C. Martín Vide (Ed.), *Actas del VI congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*, 2 (pp. 711-736). Barcelona: PPU.
- Mitchell, T. F. (1971). Linguistic 'going on': Collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic level. *Archivum Linguisticum*, 2, 35-69.
- Mondria, J., y Wit de-Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 249-267.



- Morante, R. (2005). Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico [en línea] REDELE, New Zealand, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/morante.shtml>.
- Mounin, G. (1979) [1974]. *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Labor.
- Muñoz Lahoz, C., y Pérez Vidal, C. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., y Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (1994). The words on words: An interview with Paul Nation. *The Language Teacher*, 19, 5-7.
- Nation, I. S. P. (2000a). Designing and improving a language course. *English Teaching Forum*, 38, 2-11.
- Nation, I. S. P. (2000b). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL Journal*, 9, 6-10.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., y Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. En R. Carter y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Longman.
- Nation, I. S. P., y Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J., y DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesi, H., y Meara, P. (1994). Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions. *System*, 22, 1-15.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24, 223-242.
- Nesselhauf, N., y Tschichold, C. (2002). Collocations in CALL: An investigation of vocabulary-building software for EFL. *Computer Assisted Language Learning*, 15, 251-279.
- Neuner, G. (1992). The role of experience in a content and comprehension-oriented approach to learning a foreign language. En P. J. L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 156-166). London: Macmillan.
- Newman, A. (1988). The contrastive analysis of Hebrew and English dress and cooking collocations: Some linguistic and pedagogic parameter. *Applied Linguistics*, 9, 293-305.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 258-278). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, 35, 21-46.
- O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36, 104-111.
- Ogden, C. K. (1930). *Basic English: A general introduction*. London: Kegan Paul, Trench y Trubner.

- Olshtain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 151-165.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- Oxford, R. L., y Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231-243.
- Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 201-220.
- Palmer, F. R. (1986). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papathanasiou, E. (2009). An investigation of two ways of presenting vocabulary. *ELT Journal*, doi:10.1093/elt/ccp014.
- Paribakht, T., y Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavičić, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Pawley, A., y Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-225). London: Longman.
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- Penadés Martínez, I. (2001). ¿Colocaciones o locuciones verbales? *Lingüística Española Actual*, 23, 57-88.
- Penadés Martínez, I. (2002). Clasificación de expresiones idiomáticas [en línea]. En Foro didáctico, 12 de febrero de 2002, Foro-web de discusión. [http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did/](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did/). Dirección permanente del mensaje <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vCodigo=9337>.
- Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, 56, 51-68.
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberri Ramiro (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 262-306). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Phillips, T. A. (1981). *Difficulties in foreign language vocabulary learning and a study of some of the factors thought to be influential*. Proyecto de máster, Birkbeck College, University of London, London.
- Pienemman, M., Johnston, M., y Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-243.
- Piera, C., y Valera, S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4367-4422). Madrid: Espasa Calpe.
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *Modern Language Journal*, 51, 73-75.
- Piotrowski, T. (1990). The Meaning-Text Model of language and practical lexicography. En J. Tomaszczyk y B. Lewandowska-Tomaszcyk (Eds.), *Meaning and lexicography* (pp. 277-286). Amsterdam: John Benjamins.
- Portero Muñoz, C. (2004). *A course in English morphology*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Porzig, W., 1957 [1950]. *Das wunder der sprache*. Berna: Franke

- Prince, P. (1995). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renouf, A., y Sinclair, J. M. (1991). Collocational frameworks in English. En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik* (pp. 128-143). London: Longman.
- Richards, I. A. (1943). *Basic English and its uses*. London: Kegan Paul.
- Richards, J. C. (1974). Word lists: Problems and prospects. *RELC Journal*, 5, 69-84.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Richards, J. C. (1993). Beyond the textbook: The role of commercial materials in language teaching. *RELC Journal*, 24, 1-14.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training. Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Rivers, W. M. (1983). *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (2000). Where do the words in EYL textbooks come from? En S. Rixon (Ed.), *Young learners of English: Some research perspectives* (pp. 55-71). London: Longman.
- Roberts, J. T. (1996). Demystifying materials evaluation. *System*, 24, 374-389.
- Robinson, P. J. (1989). A rich view of lexical competence. *ELT Journal*, 43, 274-281.
- Roos, E. (1985). Kontrastive Überlegungen zur deutschen, englischen und französischen idiomatic. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 56, 74-80.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de la fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Salling, A. (1959). What can frequency counts teach the language teacher? *Contact*, 3, 24-29.
- Salvador, G. (1989-1990). Las solidaridades lexemáticas. *Revista de Filología*, 8, 339-365.
- Sanjuan, M. (1991). ¿Qué significa 'conocer' una palabra? La complejidad de la competencia léxica. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 17, 89-101.
- Saragi, T., Nation, I. S. P., y Meister, G. F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 72-78.
- Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. En N. Wolfson y E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmitt, N. (1995). The word on words: An interview with Paul Nation. *The Language Teacher*, 19, 5-7.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences. Acquisition, processing, and use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N. (2005-2006). Formulaic language: Fixed and varied. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 6, 13-40.
- Schmitt, N., y Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. En N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N., y Zimmerman, C. (2002). Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly*, 36, 145-171.
- Schwalm, G. (1991). Zum problem der kollocation in Gemein-und Fachsprache im context der Übersetzung. *TextconText*, 6, 163-182.
- Sciarone, A., y Meijer, P. (1995). Does practice make perfect? On the effect of exercises on second/foreign language acquisition. *ITL*, 107-108, 35-57.
- Seco, M. (1978). Problemas formales de la definición lexicográfica. En M. V. Conde (Ed.), *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach II* (217-239). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Seco, M. (1982)[1972]. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- Seco, M. (1987). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo.
- Seibert, L. C. (1927). An experiment in learning French vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 18, 294-309.
- Seibert, L. C. (1930). An experiment on the relative efficiency of studying French vocabulary in associated pairs versus studying French vocabulary in context. *Journal of Educational Psychology*, 21, 297-314.
- Seliger, H. W., y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Shannon, P. (1987). Commercial reading materials, a technological ideology, and the deskilling of teachers. *The Elementary School Journal*, 87, 307-329.
- Sheldon, L. E. (1987). Introduction. En L. E. Sheldon (Eds.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluating and development* (pp. 1-10). London: Modern English Publications and the British Council.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237-246.
- Sinclair, J. (1966). Beginning the study of lexis. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday y R. H. Robins (Eds.), *In memory of John Firth* (pp. 410-430). London: Longman.
- Sinclair, J. (1987a). *Looking up. An account of the COBUILD project in lexical computing*. London: Collins.
- Sinclair, J. (1987b). Collocation: A progress report. En R. Steele y T. Treadgold (Eds.), *Language topics. Essays in honour of Michael Halliday*, vol. 2 (pp. 319-331). Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J., y Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. En R. Carter y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 140-160). London: Longman.

- Siyanova, A., y Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 64, 429-458.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smadja, F. A. (1989). Lexical co-occurrence: The missing link. *Literary and Linguistic Computing*, 4, 165-168.
- Sökmen, A. J. (1992). Students as vocabulary generators. *TESOL Journal*, 1, 16-18.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15, 33-50.
- Stahl, S. A., y Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. En M. G. McKeown y M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sternberg, R. J., y Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Stoller, F. L., y Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 24-45). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Studolsky, S. (1989). Is teaching really by the book? En P. W. Jackson y S. Haroutunian-Gordon (Eds.), *From Socrates to software: The teacher as text and the text as teacher. Eighty-ninth yearbook of the national society for the study of Education, Part 1* (pp. 159-84). Chicago: University of Chicago Press.
- Suñer Gratacós, A. (1999). La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 523-564). Madrid: Espasa Calpe.
- Swales, J. M. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1, 11-23.
- Swan, M. (1992). The textbook: Bridge or wall? *Linguistics and Language Teaching*, 2, 32-35.
- Sweet, H. (1899/1964). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. London: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. En H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language* (pp. 194-203). Washington, D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign language classroom. En M. Berns y S. Savignon (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching* (pp. 127-136). New York: Addison-Wesley.
- Tercedor Sánchez, M. I. (1999). La fraseología en el lenguaje biomédico: Análisis desde las necesidades del traductor. *Estudios de Lingüística Española* 6. Edición en Internet: <http://elies.rediris.es/elies6/>.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to the acquisition and learning of a language. *Modern Language Journal*, 61, 325-336.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66, 121-132.

- Thomson, A. J., y Martinet, A. V. (1986). *A practical English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1998a). Grammar, power, and bottled water. *IATEFL Newsletter*, 19-20.
- Thornbury, S. (1998b). The Lexical Approach: A journey without maps? *Modern English Teacher*, 7, 7-13.
- Thornbury, S. (2000). A dogma for EFL. *IATEFL Issues*, 153, 2.
- Thornbury, S. (2001). Teaching unplugged. *It's for Teachers*, 1, 11-14.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex, England: Longman.
- Thornbury, S., y Meddings, L. (2001). Coursebooks: The roaring in the chimney. *Modern English Teacher*, 10, 11-13.
- Thorndike, E. L., y Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. Columbia, S. C.: Columbia University Press.
- Tice, J. (1991). The textbook straitjacket. *Practical English Teaching*, 11, 23.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21, 371-380.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research*, 13, 138-163.
- Tomlinson, B. (1991). Survey: Vocabulary practice books. *ELT Journal*, 45, 169-173.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials*. London: Continuum International Publishing Group.
- Torres Santomé, J. (1989). Los libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- Trampe, P. (1983). Foreign language vocabulary learning. A criterion of learning achievement. En H. Ringbom (Ed.), *Psycholinguistics and foreign language learning* (pp. 241-247). Abo: Abo Akademi.
- Tucker, C. A. (1975). Evaluating beginning coursebooks. *English Language Teaching Forum*, 23, 355-361.
- Twaddell, F. (1972). Linguistics and the language teacher. En K. Croft (Ed.), *Readings on English as a second language* (pp. 268-276). Cambridge: Winthrop.
- Twaddell, F. (1973). Vocabulary expansion in the English classroom. *TESOL Quarterly*, 7, 61-78.
- Twaddell, F. (1980). Vocabulary expansion in the TESOL classroom. En K. Croft (Ed.), *Readings on English as a second language* (pp. 439-457). Cambridge: Winthrop.
- Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4757-4841). Madrid: Espasa Calpe.
- van Ek, J. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Wajnryb, R. (1996). Death, taxes, and jeopardy: Systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair. *ELICOS Association 9th Educational Conference*, Sydney.
- Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25, 261-274.
- Welte, W. (1985) [1974]. *Lingüística moderna: Terminología y bibliografía*. Madrid: Gredos.

- Weltens, B., y Grendel, M. (1993). Attrition of vocabulary knowledge. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 135-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Wesche, M., y Paribakht, T. (1994, marzo). *Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types*. Ponencia presentada en The American Association for Applied Linguistics (AAAL), Baltimore, MD.
- West, M. (1930). Speaking-vocabulary in a foreign language. *Modern Language Journal*, 14, 509-521.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- West, M. (1960a). *New method readers*. London: Longman, Green y Co.
- West, M. (1960b). *Minimum adequate vocabulary*. London: Longman.
- White, R. (1988). *The ELT curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching English as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15, 351-364.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37, 251-255.
- Willis, D. (1990). *The Lexical syllabus*. London: Harper Collins.
- Willis, D., y Willis J. (1988). *Collins COBUILD English Course*. London: Collins.
- Winter, C. (1992). Bilingual dictionaries. Between language and speech. En P. J. L. Arnoud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 41-51). London: Macmillan.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C. J. Fillmore, W-S. Y. Wang y D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour* (pp. 203-228). New York: Academic Press.
- Wood, D. (2002). Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching. *TESL Canada Journal*, 20, 1-15.
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundation of fluency. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 13-33.
- Woolard, G. (2000). Collocation: Encouraging learning independence. En M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* (pp. 28-46). London: Language Teaching Publications.
- Wotjak, G. (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Francfort/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21, 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yorio, C. A. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, XIV, 433-442.
- Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. En K. Hyltenstam y L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan* (pp. 55-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, X. (1993). *English collocations and their effect on the writing of native and non-native college freshmen*. Tesis doctoral inédita, Indiana University of Pennsylvania.

- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuluaga, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. *Studia Romanica et Lingüística*, 10, 23-48.
- Zuluaga, A. (2002). Los enlaces frecuentes de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones. *Lingüística española actual*, 24, 97-114.



## **ANEXOS**



## ESQUEMA DE ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO

### 1. Identificación del libro de texto:

- Título: \_\_\_\_\_ Autor(es): \_\_\_\_\_
- Lengua que enseña: inglés  español
- Nivel: inicial  intermedio  avanzado
- Alumnado al que va dirigido: jóvenes adultos  adultos
- Año de publicación: \_\_\_\_\_
- Editorial: \_\_\_\_\_
- No. total de lecciones: \_\_\_\_\_
- No. de páginas: \_\_\_\_\_

### 2. Resumen de la descripción del libro de texto (según aparece en el prólogo/contraportada):

---

---

---

---

---

### 3. Análisis del tratamiento del léxico en el libro de texto (presentación, práctica, reciclaje, estrategias de aprendizaje e índice léxico).

3.1. Se especifican de forma explícita los criterios de selección y gradación del vocabulario: sí  no

#### 3.2. Presentación

##### 3.2.1. Distinción explícita entre vocabulario activo y pasivo:

lecciones en las que aparece<sup>80 81</sup>/total de lecciones del libro  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

##### 3.2.2. Presentación explícita de unidades léxicas simples (ULS) (palabras):

lecciones en las que aparece /total de lecciones del libro \_\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### Base de organización:

lecciones en las que se aplica/ total de lecciones con presentación explícita de ULS

a) organización por agrupaciones semánticas<sup>82</sup>: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_

<sup>80</sup> La palabra *lección* se ha tomado como sinónimo de *unidad* o *capítulo*.

<sup>81</sup> Se refiere al número de lecciones en las que aparece una o más veces.

b) organización temática<sup>83</sup>: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Técnicas de presentación:**

lecciones en las que aparece/ total de lecciones con presentación de ULS

Gráficas:

Soporte visual sólo \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Soporte visual como apoyo gráfico a textos \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Verbales:

Texto oral/escrito \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Listas de palabras \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Traducción \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Definición y/o descripción \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Sinónimos \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Antónimos \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Explicación \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**3.2.3. Presentación (explícita e implícita) de colocaciones léxicas (CL) :**

lecciones en las que aparece /total de lecciones del libro \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**3.3. Práctica**

**3.3.1. Unidades léxicas simples (ULS):**

Frecuencia relativa: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ (lecciones en las que aparece/ total de lecciones del libro)

Práctica según grado de control:

ejercicios o actividades / total de ejercicios y actividades con ULS

Ejercicio mecánico \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Ejercicio cerrado \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Actividad abierta \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Actividad comunicativa \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Ambiguo (híbrido) \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

<sup>82</sup> Richards y Schmidt (2002: 305-306) definen el concepto de “agrupación semántica” como “the organization of related words and expressions [...] into a system which shows their relationship to one another. For example, kinship terms such as *father, mother, brother, sister, uncle, aunt* belong to a lexical field whose relevant features include generation, sex, membership of the father’s or mother’s side of the family, etc.”

<sup>83</sup> Folse (2004: 48) aclara el concepto de “organización temática” de la siguiente manera: “another way to organize vocabulary is by looser themes. In thematic sets of words, words that naturally occurred when discussing a given theme are included. The words are not synonyms, antonyms, coordinates or superordinates of each other. The words have no obvious relationship to each other; their only connection is that they are all ‘true’ with regard to the theme. For example, under the theme ‘replanning a vacation’, a learner might encounter the words *ticket, Internet, to book a reservation, to select, a seat, an aisle seat, meal, arrival time, gate, jet, and silver.*”

### 3.3.2. Unidades léxicas pluriverbales (ULP): colocaciones léxicas, locuciones y compuestos.

Frecuencia relativa: \_\_\_\_/\_\_\_\_ (lecciones con ULP/ total de lecciones del libro)

Práctica según grado de control:

	ejercicios o actividades /total de ejercicios y actividades con ULP
Ejercicio mecánico	____/____
Ejercicio cerrado	____/____
Actividad abierta	____/____
Actividad comunicativa	____/____
Ambiguo (híbrido)	____/____

### 3.3.3. Colocaciones léxicas (CL) concretas:

Frecuencia relativa: \_\_\_\_/\_\_\_\_ (lecciones con CL/ total de lecciones con ULP)

lecciones en las que aparece/total de lecciones con CL explícitas

Base de organización:

a) mediante una palabra compartida	____/____
b) relación temática	____/____
c) relación estructural	____/____

Tipos<sup>84</sup>:

	lecciones en las que aparece/total de lecciones con CL
Adjetivo+sustantivo/sustantivo+adjetivo	____/____
Verbo+sustantivo	____/____
Sustantivo +verbo	____/____
Verbo+adverbio	____/____
Adverbio+adjetivo	____/____
Sustantivo+prep.+sustantivo	____/____

Práctica según grado de control:

	ejercicios o actividades/total de ejercicios y actividades con CL
Ejercicio mecánico	____/____
Ejercicio cerrado	____/____
Actividad abierta	____/____
Actividad comunicativa	____/____
Ambiguo (híbrido)	____/____

<sup>84</sup> Algunos ejemplos de colocaciones léxicas son los siguientes: *reliable source*, *odio mortal* (adjetivo+sustantivo/sustantivo+adjetivo); *make an attempt*, *come to an end*, *entablar una amistad*, *redundar en beneficio* (verbo+[prep.]+sustantivo[objeto]); *bees buzz*, *estallar una guerra* (sustantivo [sujeto]+verbo); *advice strongly*, *desear fervientemente* (verbo+adverbio); *seriously injured*, *estrechamente ligado* (adverbio+adjetivo); *a pinch of salt*, *banco de peces* (sustantivo+prep.+sustantivo).

**3.3.4. Otras unidades léxicas pluriverbales (ULP)<sup>85</sup>:**

	lecciones en las que aparecen/ total de lecciones con ULP	
Locuciones		____/____
Compuestos		____/____

**3.4. Reciclaje del léxico:**

Frecuencia relativa: \_\_\_\_/\_\_\_\_ (lecciones con reciclaje/ total de lecciones del libro)

**3.5. Secciones de estrategias de aprendizaje del léxico:**

Frecuencia relativa: \_\_\_\_/\_\_\_\_ (lecciones con estrategias léxicas/total de lecciones del libro)

**3.6. Índice léxico:**    sí     no

Tipo:

Monolingüe	<input type="checkbox"/>
Con traducción a la L1	<input type="checkbox"/>

**Observaciones pertinentes:**

---

---

---

---

<sup>85</sup> Algunos ejemplos en inglés y en español de unidades léxicas pluriverbales (ULP) del tipo locución y compuesto son: a) *paint the town red, no tener dos dedos de frente* (locuciones); b) *education department, greenhouse, árbol de paraíso, pelirrojo* (compuestos).

## CUESTIONARIO SOBRE EL VOCABULARIO EN LOS *LIBROS DE TEXTO* PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS/ESPAÑOL COMO L2

**OBJETIVO:** Este cuestionario forma parte del trabajo de investigación de una tesis doctoral. El propósito es estudiar **la percepción de los profesores de inglés/español como L2 sobre el vocabulario presente en los libros de texto, comparar el léxico con otros componentes**, así como estudiar **el uso** que hacen **los profesores del vocabulario** en los libros de texto **dentro del aula**.

**INSTRUCCIONES:** Este cuestionario contiene un total de 17 puntos divididos en 2 secciones relacionadas. Cada sección tiene instrucciones específicas. Antes de comenzar, por favor, tenga en cuenta los siguientes puntos:

- RESPONDA A TODAS LAS PREGUNTAS.
- NO hay RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS A PRIORI.
- Sus RESPUESTAS deben ser un reflejo de su EXPERIENCIA U OPINIÓN PERSONAL como profesor de inglés/español como L2.
- Todas sus RESPUESTAS y COMENTARIOS serán tratados de FORMA CONFIDENCIAL.

### IDENTIFICACIÓN DEL PROFESOR:

• **Sexo:** Hombre  Mujer

• **Edad:**

20-30 años  31-40 años  41-50 años  51-60 años

• **Lengua materna:** \_\_\_\_\_

• **Lengua que enseña:** Inglés  Español

• **Tipo de experiencia docente** (en el caso de que haya enseñado en más de un nivel, por favor, indíquelo):

Secundaria (ESO)  Secundaria (Bach)   
 Universitaria  Otro nivel  \_\_\_\_\_

• **Años de experiencia docente:**

Secundaria (ESO) : \_\_\_\_\_ años Secundaria (Bach) : \_\_\_\_\_ años  
 Universitaria : \_\_\_\_\_ años Otro nivel : \_\_\_\_\_ años

• **Descripción de su centro de trabajo actual:**

**Ubicación:** Zona urbana  Zona rural

**Nivel socioeconómico:** Bajo   
 Medio-bajo  Medio  Medio-alto   
 Alto

• **¿Cómo evaluaría usted su nivel global de la lengua que enseña (inglés/español) en la actualidad?**

Intermedio  Post-intermedio  Avanzado  Superior   
 Nativo

- Identifique el **último libro de texto** que ha utilizado:

Título: \_\_\_\_\_

Nivel al que está dirigido: \_\_\_\_\_

Autores: \_\_\_\_\_ Año de publicación: \_\_\_\_\_

Editorial: \_\_\_\_\_

Tipo de estudiantes al que está dirigido:

jóvenes adultos (17-20 años)       adultos (21 años en adelante)

\*\*\*\*\*

## **SECCIÓN 1: El vocabulario en los libros de texto**

Instrucciones: Evalúe los puntos de esta sección según la escala que aparece a continuación:

NS/NC =No sabe/ No contesta;    1=No/ nunca; 2=Ocasionalmente;    3=Con frecuencia;    4=Sí/ siempre
---

### ➤ **En el libro de texto de inglés/español que Ud. ha identificado...**

1. Los autores indican de **forma explícita** los **criterios** que han seguido para la **selección y gradación** del vocabulario en dicho libro.  
Sí                       No
2. \_\_\_\_\_ Hay **presentación explícita** del vocabulario nuevo (por medio de definiciones, traducciones, dibujos, fotografías, etc.) en dicho libro.
3. \_\_\_\_\_ Existe **variedad** suficiente de **técnicas de presentación** del vocabulario nuevo en dicho libro.
4. \_\_\_\_\_ Existe una **distinción** explícita entre el **vocabulario activo** (productivo) y el **pasivo** (receptivo) en la presentación del léxico en dicho libro.
5. \_\_\_\_\_ Existe **variedad** suficiente en el **tipo de ejercicios y/o actividades** en la **práctica** del vocabulario en dicho libro.
6. Indique la frecuencia relativa con la que se practican los siguientes **tipos de colocaciones léxicas** (combinaciones habituales de dos o más palabras) en dicho libro (indique la frecuencia de cada uno):

\_\_\_\_\_ sustantivo+verbo (“the building collapsed”; “el avión despegó”)

\_\_\_\_\_ adjetivo+sustantivo (“fatal accident”); \_\_\_\_\_ sustantivo+adjetivo (“situación embarazosa”)

\_\_\_\_\_ verbo+sustantivo (“make your bed” y no \*“do your bed”; “ganar dinero” y no \*“hacer dinero”)

\_\_\_\_\_ verbo+adverbio (“discuss calmly”; “negarse rotundamente”)

\_\_\_\_\_ adverbio+adjetivo (“highly desirable”; “inmensamente rico”)



7. \_\_\_\_\_ **Se recicla** el vocabulario en las **secciones o lecciones de repaso** de dicho libro.
8. \_\_\_\_\_ Hay **reciclaje o revisión** suficiente del vocabulario en las **secciones o lecciones de repaso** de dicho libro.
9. \_\_\_\_\_ Aparecen secciones que tratan **estrategias de aprendizaje** del vocabulario en dicho libro.
10. Los autores incluyen un **índice léxico** al final del libro de texto con la **traducción** del vocabulario a la L1. Sí  No

➤ **En general, en los libros de texto de inglés/español<sup>86</sup> que Ud. ha utilizado...**

11. \_\_\_\_\_ Se aplican los **resultados** de las **investigaciones recientes** que provienen de los campos de la **Metodología de la enseñanza de L2 y de la Adquisición de L2**.
12. \_\_\_\_\_ Es útil que los autores incluyan un **índice léxico** al final del libro de texto con la **traducción** del vocabulario a la L1.
13. Indique el número **total** de **exposiciones** (orales o escritas) que usted considera **suficiente** para que el alumno pueda aprender bien **un vocablo nuevo**:
 

1 a 4 exposiciones	<input type="checkbox"/>	5 a 8 exposiciones	<input type="checkbox"/>
9 a 12 exposiciones	<input type="checkbox"/>	13 a 16 exposiciones	<input type="checkbox"/>

\*\*\*\*\*

## **SECCIÓN 2: El vocabulario en los libros de texto dentro del aula**

Instrucciones: Evalúe los puntos de esta sección según la escala que aparece a continuación:

**NS/NC =No sabe/ No contesta; 1=No/ nunca  
2=Ocasionalmente; 3=Con frecuencia; 4=Sí/ siempre**

➤ **En el libro de texto de inglés/español que Ud. ha identificado...**

14. \_\_\_\_\_ Ud. hace **adaptaciones** (orales o escritas) del **vocabulario** (por ejemplo, omitir, añadir, sustituir, reorganizar el contenido léxico, etc.) **de dicho libro**.

<sup>86</sup> Por favor, base sus respuestas en libros de texto para la enseñanza de inglés/español como L2, dirigidos a alumnos de **17 años en adelante**. En caso de docencia en Institutos de Secundaria, base sus respuestas sólo en libros de texto que ha utilizado en **1º de Bachillerato** (inglés como 1er. idioma extranjero).

15. ¿Cuáles son las **razones** por las que Ud. efectúa **adaptaciones** (orales o escritas) del **vocabulario de dicho libro**, en caso de que las haga?

---

---

---

16. En el caso de que Ud. haga **adaptaciones** (orales o escritas), evalúe la frecuencia relativa con la que realiza adaptaciones del **vocabulario de dicho libro** en las **etapas** siguientes (indique la frecuencia de cada una):

- \_\_\_\_\_ Presentación del léxico
- \_\_\_\_\_ Práctica del léxico (ejercicios léxicos controlados)
- \_\_\_\_\_ Producción del léxico (actividades léxicas comunicativas)
- \_\_\_\_\_ Reciclaje del léxico (repaso o revisión del léxico presentado)

17. En el caso de que Ud. haga adaptaciones (orales o escritas), evalúe la frecuencia relativa con la que lleva a cabo las **siguientes** adaptaciones del **vocabulario de dicho libro** (indique la frecuencia de cada una):

- \_\_\_\_\_ Omitir contenido léxico.
- \_\_\_\_\_ Añadir contenido léxico.
- \_\_\_\_\_ Sustituir parte del contenido léxico ya existente por otro.
- \_\_\_\_\_ Sustituir en su totalidad el contenido léxico ya existente por otro.
- \_\_\_\_\_ Reorganizar la secuencia de ejercicios y/o actividades relacionadas con el léxico.

- Si desea realizar algún comentario o sugerencia sobre cualquiera de los puntos de este cuestionario, por favor, hágalo aquí.

---

---

---

---

---

---

**POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA  
CONTESTADO TODAS LAS  
PREGUNTAS**

**¡Gracias por su colaboración!**