



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores
Acatlán

Modelo para el diseño de actividades para la enseñanza
de colocaciones con verbos de-lexicalizados a alumnos
del nivel básico de inglés en el CEI Acatlán

TESIS PROFESIONAL
para obtener el título de
LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

PRESENTA:
LORENA GALVÁN HERNÁNDEZ

ASESOR:
Patricia Jean Andrew Zurlinden

ABRIL 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	5
Identificación del problema	8
Propósito de esta investigación	9
Objetivos de la investigación	10
Organización de la investigación	11
Capítulo 1 Enseñanza de colocaciones con verbos de-lexicalizados en nivel básico	12
1.1 Colocaciones	12
1.1.1 Características	15
1.1.2 Importancia del uso de colocaciones	16
1.2 Verbos de-lexicalizados	19
1.2.1 Características	19
1.2.2 Tratamiento pedagógico en libros de texto de nivel básico	20
1.3 El vocabulario en tres teorías de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL)	28
1.3.1 Enfoque Natural	29
1.3.2 Enfoque Comunicativo	32
1.3.3 Enfoque Léxico	33
Capítulo 2 Aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados en el nivel básico de EFL	36
2.1 Desarrollo de la competencia léxica en el nivel básico	38
2.1.1 Organización del léxico	40
2.1.2 Significado	42
2.1.3 Contexto	45
2.2 Procesos cognitivos en el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados	47
2.2.1. <i>Chunking</i>	49
2.2.2 Colocaciones	51
2.2.3 Retención de colocaciones con verbos de-lexicalizados	53
2.2.3.1 Motivación	54
2.2.3.2 Fluidez	56
2.2.3.3 Conciencia gramatical	57
2.2.3.4 Uso creativo y personalizado	58

Capítulo 3 Criterios para el diseño de actividades que faciliten la enseñanza y aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados	61
3.1 Criterios generales para las actividades	62
3.2 Criterios específicos para las actividades	63
3.2.1 Actividades con lecturas	64
3.2.2 Actividades con diagramas	69
3.2.3 Actividades con canciones	75
3.2.4 Actividades lúdicas	79
Capítulo 4 Muestra de actividades	84
4.1 Presentación	
4.2 Propuesta de actividades que promueven la retención de colocaciones con verbos de-lexicalizados	84
4.2.1 Actividad con una lectura	86
4.2.2 Actividad con un diagrama	88
4.2.3 Actividad con una canción	90
4.2.4 Actividad lúdica	93
Conclusión	95
Anexo 1 Lista de colocaciones con verbos de-lexicalizados más comunes en niveles básicos	97
Anexo 2 Ejemplos de actividades con verbos de-lexicalizados en American Headway Starter	98
Anexo 3 Ejemplos de actividades: Los diccionarios visuales de New English File Elementary	100
Anexo 4 Actividad con verbos de-lexicalizados de New English File Elementary	103
Bibliografía	104
Lista de tablas	
Tabla 1 Colocaciones de mediana fuerza	16

Introducción

*'Without grammar very little can be conveyed,
without vocabulary nothing can be conveyed'*

David Wilkins (1972:111)

El objetivo principal de un programa de plan global (cuatro habilidades) de cualquier lengua extranjera es habilitar a los alumnos a comunicarse a través del idioma meta, y es bien sabido que para que el alumno logre llevar a cabo este proceso exitosamente, su necesidad primordial son las palabras. Desafortunadamente la mayoría de los maestros y estudiantes de una lengua extranjera tienden a enfocarse en el aspecto gramatical de la misma y piensan que aprender el vocabulario de una lengua significa memorizar palabras aisladas, asignándoles un significado único, sin prestar atención al contexto en el que las encuentran.

Esta práctica con frecuencia entorpece el objetivo principal del aprendizaje de una lengua, que es lograr la comunicación. En el salón de clases, en ocasiones, se puede observar que los estudiantes no eligen las palabras apropiadas para expresar lo que desean, ya que recurren a la transferencia de frases o combinaciones de palabras de su lengua materna, es decir, no notan las colocaciones (palabras que con frecuencia se usan juntas) de la lengua meta. Esta práctica los lleva a crear un discurso que contiene combinaciones de palabras que no se acercan al uso del nativo-hablante de la lengua y que como consecuencia impiden que se comuniquen efectivamente. A este respecto Nation (2001) observa, que las palabras no son unidades aisladas sino piezas que se ajustan o ensamblan dependiendo del contexto, por lo que conocerlas implica no sólo conocer su forma y significado sino también su uso.

Es claro que el conocimiento eficaz del léxico de un idioma es crucial para el proceso de comunicación y que éste se determina, en gran medida, por el conocimiento de las palabras y sus relaciones entre ellas, es decir, de sus colocaciones. Nation define el fenómeno de la colocación de la siguiente forma:

The term 'collocation' is used to refer to a group of words that belong together, either because they commonly occur together like take a chance, or because the meaning of the group is not obvious from the meaning of the parts, as with by the way or to take someone in... (Nation, 2001:317).

Las colocaciones son, entonces, las formas en las que las palabras se combinan para producir un discurso o texto que resulta más parecido a la producción del nativo-hablante de la lengua meta. El uso adecuado de las colocaciones sin duda representa un reto difícil de superar para la mayoría de los estudiantes ya que deben desarrollar habilidades para producir oraciones gramaticalmente correctas y que además reflejan funciones comunicativas específicas. El alumno debe construir un nuevo sistema conceptual y una nueva red de vocabulario para expresarse en la lengua meta, para lo cual generalmente comienza recurriendo a su lengua materna. El sistema y el léxico que ya posee funcionan como un mapa en el que simplemente ubica el equivalente de las palabras en la lengua meta, para así acelerar el proceso de construcción de esa nueva red de asociaciones (Thornbury, 2002).

Lewis (2000) asegura que gran parte del proceso de adquisición de un idioma consiste en la habilidad de comprender y producir no solamente palabras sino frases léxicas. Éstas facilitan el proceso de organización del vocabulario de un idioma en chunks (bloques) cuyos componentes no se analizan por separado y se recuerdan como unidades funcionales en la memoria, es decir, es información con significado que se puede retener por periodos largos de tiempo (Donahoe & Wessells, 1980).

El conocimiento de las colocaciones, también llamadas frases léxicas (Nattinger & De Carrico, 1992), al ser combinaciones de alta frecuencia, permiten al alumno de niveles básicos expresarse aun dentro de su limitada competencia comunicativa sin usar oraciones completas. En este trabajo los términos "*chunks*", "bloques", "colocaciones" y "frases léxicas" se usan indistintamente. Sin duda el éxito que puedan experimentar estos alumnos al usar colocaciones aumentaría su confianza en el desarrollo de su fluidez y por lo tanto su motivación para seguir aprendiendo el idioma (Nattinger & De Carrico, 1992).

El entrenamiento de los alumnos en la habilidad de seleccionar, guardar y activar *chunks* o colocaciones debe comenzar desde las primeras etapas de la instrucción a fin de evitar que lleven a cabo selecciones incorrectas en etapas tempranas del aprendizaje. Además tiene la ventaja, como asegura Fox (1998), de que el estudiante se acostumbre a observar desde un principio la forma en que se activan dichos conjuntos de palabras y su significado en situaciones comunicativas frecuentes. Aquellos estudiantes que desarrollan la habilidad de identificar y usar sistemáticamente frases léxicas tienen a su disposición unidades de fácil acceso sin necesidad de un análisis gramatical (Porto, 1998), lo que se convierte en un “atajo” disponible para lograr contribuciones significativas a un bajo costo, es decir, no se requiere de mucho esfuerzo de parte del alumno y cumplen su función comunicativa.

Esta manera de retener información se asemeja a la forma en la que los niños adquieren su lengua materna porque, como menciona Porto (1998), se ha demostrado que los niños, al adquirir su lengua materna, comienzan seleccionando bloques pre-ensamblados sin analizarlos, los cuales activan en situaciones de comunicación.

Desarrollar esta habilidad “colocacional” en niveles básicos se dificulta debido a diversos factores, entre los que destacan la existencia de frases léxicas o colocaciones que frecuentemente se componen de verbos de-lexicalizados, esto es, verbos que no tienen un significado claro por sí mismos. Los verbos de-lexicalizados (ejemplo, *take* o *give*) tienen como propiedad particular que adquieren su significado solamente en combinación con otros elementos. Esto con frecuencia confunde a los alumnos ya que ellos esperan que cada palabra tenga una sola acepción.

La importancia de los verbos de-lexicalizados radica en que dichos verbos registran una gran frecuencia en el discurso oral y escrito en forma de *phrasal verbs* (Una frase verbal es la combinación de un verbo y una partícula (preposición) con un significado diferente al que tienen los elementos por separado. Por ejemplo, *give up*) (O’Dell, 1997). Además Biber (1999), quien ha estudiado el idioma a partir de un enfoque basado en corpus, menciona que algunos como *get*, *go*, *make*, *take* y *give*, forman parte de los 12 verbos más comunes en el idioma inglés. El mismo autor asegura que estos verbos ocupan el 45% de ocurrencia de todos los verbos en

la producción oral del inglés, por lo que no contemplar su enseñanza entorpece el aprendizaje de dicho idioma.

Asimismo, los verbos de-lexicalizados se encuentran con frecuencia en combinación con sustantivos para formar expresiones que tienen un significado por sí mismas y en las que el verbo tiene poco o ningún significado independiente, por ejemplo, *go to bed* (Thornbury, 2002). Es decir, estos grupos de palabras forman combinaciones que se comportan como si fueran una sola unidad; tienen un significado de calidad idiomática (Lewis, 1997)

Debido a la gran cantidad de colocaciones formadas por un verbo de-lexicalizado y un sustantivo, es recomendable que los alumnos aprendan estos verbos como parte de una colocación desde la primera vez que los encuentren (Lewis, 1997) (ver Anexo 1). Lewis explica la situación que los estudiantes enfrentan cuando no están familiarizados con el uso de colocaciones:

If you learn the word in isolation, you can only guess its potential partner-words. Word partnerships where the verb is de-lexicalised are particularly likely to produce translation mistakes. This is because the chunk is make a decision and it is chunk-for-chunk not word-for-word translation which is successful. (Lewis, 1997:29).

Identificación del problema

Los verbos de-lexicalizados, como ya se mencionó, adquieren su significado en contexto y para llegar a un manejo aceptable de los mismos, así como de cualquier otro tipo de palabras, es recomendable su presentación en repetidas ocasiones, en contextos significativos que involucren, si es posible, la interacción entre estudiantes dentro de una atmósfera positiva que motive al alumno a aprender (Visser, 1990).

En el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, los materiales usados para los cursos de Plan Global Básico de inglés incluyen algunos de estos verbos en combinaciones con sustantivos para expresar actividades habituales (por ejemplo, *have breakfast, get home, take*

a shower). Los estudiantes de estos cursos encuentran, en ocasiones, dificultad al aprender estas frases, ya que tienden a asignar un único significado a los verbos, y al traducirlos a su lengua materna resultan en frases que no son usuales. En ocasiones los estudiantes crean oraciones que pueden ser gramaticalmente correctas pero que no reflejan el uso del idioma de forma natural, por ejemplo: *I see TV* en lugar de *I watch TV*. Esto se podría deber a que pueden conocer algunas palabras pero su conocimiento de las posibles colocaciones de las mismas es muy limitado.

Los libros de texto que se usan en las clases de inglés del CEI Acatlán pertenecen a la serie *New English File* (Oxenden, Latham-Koenig, & Seligson, 2009). El libro que corresponde al nivel básico es *American Headway Starter* (de iniciación) e incluye en las unidades 2, 3 y 4 algunos ejercicios que promueven la identificación y uso de colocaciones con verbos de-lexicalizados y sustantivos que hacen referencia a actividades habituales. Los ejercicios dan al alumno oportunidades para observar la forma en que esas frases léxicas se pueden usar en contexto e incluso promueven la interacción con otros estudiantes. Sin embargo, los ejercicios propuestos en el libro no siempre son suficientes para que el alumno comprenda o retenga en la memoria esas frases léxicas, por lo que el profesor debe recurrir a materiales adicionales que complementen la práctica en clase. Los materiales comerciales a disposición de profesores de inglés generalmente se centran en aspectos gramaticales o fonéticos. Muy pocos se refieren a aspectos léxicos y, dentro de esos pocos, es difícil encontrar alguno que ayude a los estudiantes a reciclar y reforzar su conocimiento de colocaciones con verbos de-lexicalizados en nivel básico.

Por lo tanto, se considera de suma importancia el diseño de actividades pedagógicas que fomenten el uso y reciclaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados y que provean al alumno de una opción de estrategia que haga más viable la retención de información por más tiempo y con mayor facilidad.

Propósito de esta investigación

El presente trabajo pretende solventar la falta de elementos enfocados concretamente al aprendizaje del léxico de una lengua extranjera meta, en este caso el inglés, al proveer los criterios para el desarrollo de actividades que ayuden en el proceso de

aprendizaje de algunas colocaciones formadas por verbos de-lexicalizados y sustantivos para el nivel básico de inglés como lengua extranjera en el CEI Acatlán.

Las preguntas de investigación que surgen son:

- ¿Qué son las colocaciones y cómo funcionan en inglés?
- ¿Cuáles son los verbos de-lexicalizados?
- ¿Qué dificultades presentan para su aprendizaje?
- ¿Qué tratamiento se les ha dado en los libros de texto?
- ¿Qué procesos conducen al aprendizaje de los verbos de-lexicalizado y sus colocaciones?
- ¿Qué tipos de ejercicios apoyan mejor el aprendizaje de los verbos de-lexicalizados y sus colocaciones en el nivel básico?

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Establecer criterios para el diseño de actividades que promuevan la retención de colocaciones de verbos de-lexicalizados en el salón de clases de nivel básico de inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.

Objetivos específicos:

- Definir los términos de colocación y verbos de-lexicalizados.
- Identificar las características y funcionamiento de los verbos de-lexicalizados.
- Precisar las dificultades que presentan para su aprendizaje.
- Comparar el tratamiento que se le da a estos verbos en diferentes libros de texto.
- Determinar los procesos que conducen al aprendizaje de los verbos de-lexicalizados y sus colocaciones.
- Identificar los tipos de ejercicios que promuevan la retención en la memoria de las colocaciones con verbos de-lexicalizados.

- Proponer criterios para el diseño de actividades que permitan el reciclaje de colocaciones de verbos de-lexicalizados a fin de motivar la retención de dichas colocaciones en el nivel básico.
- Diseñar una muestra de actividades que promuevan la retención de colocaciones con verbos de-lexicalizados para alumnos de nivel básico de inglés del CEI Acatlán.

Organización de la investigación

Este trabajo de investigación se compone de cuatro capítulos. El primer capítulo define y subraya la importancia de colocaciones y verbos de-lexicalizados. Asimismo da un breve esbozo de la historia de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras (English as a Foreign Language) que han considerado la enseñanza de vocabulario como relevante para alcanzar la competencia comunicativa en el idioma. En el siguiente capítulo se revisan aspectos relacionados con los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera y el desarrollo de la competencia léxica. El tercer capítulo enuncia los criterios propuestos para el diseño de actividades que fomenten el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados. El cuarto capítulo presenta una muestra de actividades diseñadas para el desarrollo de la competencia léxica con verbos de-lexicalizados. La conclusión del trabajo resalta los aspectos más relevantes en el diseño de actividades que facilitan la enseñanza de verbos de-lexicalizados.

Capítulo 1

Enseñanza de colocaciones con verbos de-lexicalizados en nivel básico

El objetivo principal de la enseñanza de un idioma como lengua extranjera es lograr competencia comunicativa en el alumno, la cual se alcanza gracias al manejo de aspectos lingüísticos y al desarrollo de habilidades y estrategias. De los múltiples recursos que favorecen la competencia comunicativa, se decidió estudiar, en este trabajo, la competencia léxica, especialmente lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje de colocaciones que contienen verbos de-lexicalizados. En este primer capítulo se define el término colocación y se exponen sus características más sobresalientes, así como sus ventajas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. De igual manera se especifica cuáles son los verbos de-lexicalizados, sus particularidades, y el tratamiento que se les ha dado en algunos libros de texto. Finalmente se revisan tres enfoques metodológicos que consideran relevante la enseñanza de vocabulario, en especial lo relacionado con las colocaciones.

1.1 Colocaciones

Uno de los componentes centrales de la competencia comunicativa es la competencia léxica (Meara, 1996). Ésta comprende el conocimiento de los significados de las palabras y la habilidad de utilizarlas en la misma forma en que los hablantes de dicha lengua lo hacen (Pawley & Syder 1983). Autores como Lewis (1993), Richards (2000), Meara (1996), Nation (2001), y Schmitt & McCarthy (1998), entre otros, consideran al desarrollo de la competencia léxica como prioritario ya que es crucial para la comunicación, y sugieren que los profesores de idiomas impulsen a los alumnos a aprender y usar el vocabulario de la lengua que estudian.

El vocabulario de un idioma es el conjunto de palabras por medio de las cuales se expresan significados (Akmajian, 1979). Las palabras son la manifestación superficial del significado y éste se desarrolla cuando se combinan o relacionan con otras palabras, por ejemplo, en las metáforas o en las frases idiomáticas. La selección de las palabras que usamos depende de la situación, de otras palabras con las que se combinan, y de factores emocionales que son influidos por actitudes y valores del ambiente cultural del hablante y que intervienen en este proceso de comunicación de significados (Rivers, 1994). Conocer el vocabulario, más que las reglas gramaticales de una lengua extranjera, les permite a los estudiantes comunicarse en la misma. Como Richards señala:

Vocabulary and lexical units are at the core of learning and communication. No amount of grammatical or other type of linguistic knowledge can be employed in communication or discourse without the mediation of vocabulary. Indeed, vocabulary and lexical expressions can sustain a great deal of rudimentary communication without much support from other aspects of the language system. Understanding of the nature and significance of vocabulary knowledge in a second language therefore needs to play a much more central role in the knowledge base of language teachers. (Richards, 2000:xi)

Como ya se mencionó, el significado se expresa por medio de palabras, pero no son siempre éstas la unidad básica del lenguaje como solía pensarse, ya que en ocasiones encontramos palabras que se unen a otras para formar unidades que se comportan como si fueran una sola palabra (Thornbury, 2002). En la actualidad se acepta que el lenguaje se guarda en diversas formas en nuestro léxico mental, en el que no sólo hay palabras aisladas, sino también un amplio número de frases compuestas de dos o más palabras (Lewis, 2001). Es decir, las palabras no siempre funcionan como unidades aisladas sino que en muchas ocasiones actúan como piezas que se ajustan o ensamblan en función del contexto. Yu Shu Ying lo explica así:

Researchers agree that to learn words in context and not in isolation is an effective vocabulary learning strategy. A word used in different contexts may have different meanings; thus, simply learning the definitions of a word without examples of where and when the word occurs will not help learners to fully understand its meaning. (Ying, 2001: en línea)

Nattinger (1998) coincide con la idea de que las palabras usadas en asociaciones con otras dependen del contexto, lo que define el significado o área semántica de cada una palabra. A su vez Carter y Nunan (2001) explican que el conocimiento de las palabras de una lengua implica saber los contextos en los que se usan, los patrones sintácticos, pragmáticos y discursivos en los que cada palabra se puede encontrar. Además, esto significa conocer las palabras tanto productivamente como receptivamente.

Los significados de las palabras, así como el conocimiento de sus posibles combinaciones, es lo que le permite a los estudiantes de lenguas comunicarse efectivamente. Estas combinaciones de palabras que con frecuencia se usan juntas son llamadas colocaciones o frases léxicas, y han sido definidas de diversas maneras. Palmer, por ejemplo, fue uno de los primeros autores en definir el término colocación y lo explicó de la siguiente forma:

... a string of words that must or should be learned, or is best or most conveniently learned as an integral whole or independent entity, rather than by the process of piecing together their component parts.(Palmer, 1933, en Nation, 2001:317)

Lewis, por su parte, añade a esta idea el aspecto del uso frecuente en su definición del mismo término, afirmando que: “Collocation is the way in which words co-occur in natural text in statistically significant ways” (Lewis, 2001:132).

Se puede decir que el vocabulario de una lengua es más que un listado de nombres o palabras que se conectan entre sí por medio del uso de reglas gramaticales. Estas palabras integran “bloques” de información que a su vez conforman textos coherentes cuando se combinan entre sí. El manejo de colocaciones ayuda al estudiante en el momento de usar la lengua porque aumenta su fluidez y le da opciones de combinaciones de palabras que expresan mensajes de manera más parecida a la de un nativo-hablante (Lewis, 1997). El aprendizaje de una palabra, entonces, no está completo si no incluye el de sus colocaciones. No basta entender sólo su significado referencial y su pronunciación, es necesario recordar la palabra y las frases en las que comúnmente se usa, usarla en forma gramaticalmente apropiada y en la situación adecuada.

1.1.1 Características

Como ya se vio, el léxico de una lengua se conforma tanto de palabras, como de sus colocaciones, que expresan ideas específicas cuando se combinan. La forma en la que se unen las colocaciones puede ser desde “débil” o “flexible”, como en *see a man/ car/ book*, hasta “fijo”, con un significado más idiomático, como *not see the wood for the trees*, que no permite variaciones en su uso. Dentro de las colocaciones más comúnmente mencionadas en los libros de texto de inglés se encuentran las frases idiomáticas (*idioms*) y las frases verbales (*phrasal verbs*). Las frases idiomáticas son expresiones que permiten poco o ningún cambio y que tienen un significado idiomático en la mayoría de los casos, por ejemplo, *that's the way the cookie crumbles*. Las frases verbales, que tampoco permiten cambios, contienen un verbo más una o dos partículas y su significado puede ser más o menos literal, por ejemplo, *take off your shoes* y *the plane took off*, por lo que en ocasiones se puede adivinar su significado a partir de alguno de sus elementos (Hill, 2001). Para algunos autores como Thornbury, estos tipos de colocaciones son en realidad un mismo grupo y sólo cambia el grado de fuerza de unión entre las palabras:

Collocation, then, is best seen as part of a continuum of strength of association: a continuum that moves from compound words (second-hand, record player), through multi-word units – or lexical chunks – (bits and pieces), including idioms (out of the blue) and phrasal verbs (do up), to collocations of more or less fixedness (set the record straight, set a new world record). (Thornbury, 2002:7)

Las colocaciones que reportan más frecuencia en uso son aquellas que tienen una flexibilidad limitada o parcial y que generalmente son aprendidos como “bloques”, esto es, no se reflexiona sobre el significado literal de las palabras que conforman las colocaciones (Oxford Collocations Dictionary, 2002), por ejemplo, *go to bed* o *take a shower*. Estas colocaciones, que son más numerosas y comunes, tienen una unión de mediana fuerza (*medium strength*), y algunas son tan habituales para el nativo-hablante que parecería no ser necesario señalarlas al alumno para que las aprenda. Sin embargo, aun cuando una colocación parezca obvia, puede resultar difícil para el estudiante identificarla y por lo tanto aprenderla. Por ejemplo, para algunos alumnos, *eat lunch* o *take lunch* resulta una elección más obvia que *have lunch*, a pesar de ser más común esta última (Hill, 2001).

En la Tabla 1 se presenta una clasificación con ejemplos de colocaciones que tienen una unión de mediana fuerza:

Adjetivo + sustantivo	bright/harsh/intense/strong light
Palabra de cantidad + sustantivo	a beam/ray of light
Verbo + sustantivo*	cast/emit/give/provide/shed light
Sustantivo + verbo	light gleams/glows/shines
Sustantivo + sustantivo	a light source
Preposición + sustantivo	by the light of the moon
Sustantivo + preposición	the light from the window
Adverbio + verbo	choose carefully
Verbo + verbo	be free to choose
Verbo + preposición	choose between two things
Verbo + adjetivo	make/keep/declare something safe
Adverbio + adjetivo	perfectly/not entirely/environmentally safe
Adjetivo + preposición	safe from attack
Además hay frases cortas que incluyen la palabra principal: the speed of light , pick and choose , safe and sound.	

*El tema del presente trabajo (En Oxford Collocations Dictionary, 2002) (Traducción de la autora)

Tabla 1. Colocaciones de mediana fuerza

El tipo de colocaciones que se presente a los alumnos puede restringirse para que estos se enfoquen en un tipo a la vez, en especial en aquellos que les causen más confusión (Woolrad, 2001). El presente trabajo se centra en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones formadas por un verbo y un sustantivo, las cuales pertenecen a uno de los grupos más numerosos y, como se verá más adelante, son del tipo que resulta más útil de aprender en niveles básicos de inglés como lengua extranjera.

1.1.2 Importancia del uso de colocaciones

Una vez que se mencionaron las características más importantes de las colocaciones, se puede analizar su importancia en el desarrollo de la competencia léxica. Kryszewska (2003 a) considera que su enseñanza representa un elemento

favorecedor para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera porque permite un mejor desempeño de los alumnos en el uso de la lengua. Esta autora explica que en ocasiones hay personas que hablan “en inglés” pero que no hablan inglés, esto es, pueden lograr un manejo del idioma que permite la comunicación, pero producen un discurso diferente a lo que un nativo-hablante usaría. De Carrico coincide y afirma:

If collocational associations are not learned as part of L2 vocabulary knowledge, the resulting irregularities will immediately mark the learner's speech or writing as deviant or odd in some way and as decidedly non native. (DeCarrico, 2001:292)

El uso de colocaciones por estudiantes de la lengua tiene la ventaja de que el discurso suena natural a los nativo-hablantes, a la vez que les permite lograr una comunicación más precisa y efectiva sin necesidad de utilizar oraciones completas. Esto sin duda los motiva a seguir aprendiendo más sobre la lengua ya que aun en niveles básicos pueden interactuar usando el idioma sin necesidad de manejar estructuras complejas.

La habilidad de usar colocaciones también es considerada por algunos autores como Kroll (2002) la clave para alcanzar fluidez y competencia en la lengua extranjera. Según Chambers:

These phrases...focus the attention of the listener while allowing the speaker time to formulate the utterance further. What appears to enable listeners to produce longer speech units is the increasing use of automatized chunks or clusters of words combined with newly assembled strings of words....These productive lexical and syntactic phrases are of particular value to foreign language learners and can enhance their fluency by providing a frame to build a sentence as well as approaching the characteristics of native-like speech (Chambers, 2004: en línea)

La fluidez se logra gracias a que el tiempo para procesar un bloque se reduce, es decir, no se tiene que poner atención a la organización del discurso sino que se usan frases hechas que no requieren de análisis (Nation, 2001). Los nativo-hablantes de una lengua lo hablan fluidamente porque cuentan con un vasto repertorio de frases pre-ensambladas en su léxico. Asimismo su comprensión auditiva y de lectura es también rápida y eficiente debido a que simplemente tienen que reconocer bloques

de información que, como ya se mencionó, tienen guardados en su léxico mental (Hill, 1999).

Se considera que la habilidad de usar colocaciones es la que conduce a la competencia en el idioma más que el manejo de estructuras gramaticales específicas, por lo que se debe guiar al estudiante a aprender las colocaciones de las palabras en primera instancia, y a gramaticalizar a partir de esas combinaciones (Woolrad, 2005). Esto significa, como Schmitt (2000) expone, que se pueden adquirir y usar bloques de información que se analizan y segmentan cuando el nivel de competencia del alumno sea suficiente para comprender la conformación de los mismos. Este es uno de los ejemplos en los que más claramente se puede apreciar que el vocabulario de una lengua y su gramática se entrelazan sin una separación clara entre lo gramatical y lo léxico. Gracias a esta interdependencia entre el vocabulario y la gramática, es posible que el aprendizaje de colocaciones lleve al alumno a mejorar su conocimiento del aspecto gramatical o estructural de la lengua. Esto se logra debido a que cada bloque contiene gramática, la cual no necesariamente tiene que ser analizada por el estudiante para usarlo correctamente. Por el contrario, de manera implícita su competencia gramatical se beneficia del uso que hace de cada frase prefabricada (Christison, 2002).

Se puede concluir que si los alumnos están conscientes de la forma en la que las palabras se comportan de acuerdo al contexto, serán más capaces de manipular tanto los significados como las formas de las mismas (Harmer, 1991). Y se puede agregar que es recomendable guiarlos a identificar y aprender palabras en colocaciones ya que resulta más fácil separar los componentes de una colocación cuando se requiera su análisis, que aprender palabras por separado para después tener que aprender las formas en las que se pueden combinar (Lewis, 2001). Esto, sin duda, es un factor que favorece la adquisición del léxico que a su vez, será de utilidad al estudiante para desarrollar apropiadamente la competencia comunicativa.

De los tipos de colocaciones que existen, se analizan en este trabajo aquellas que se forman con un verbo y un sustantivo y que tienen una fijación de mediana fuerza. Éstas, como ya se mencionó, son de uso frecuente debido a su flexibilidad y

en ocasiones no son fáciles de recordar para los alumnos especialmente en niveles básicos. En la siguiente sección se describirán las características de los verbos de-lexicalizados y su uso en colocaciones que describen actividades habituales para nivel básico.

1.2 Verbos de-lexicalizados

Como ya se mencionó un hablante alcanza la competencia en un idioma si conoce colocaciones y si tiene la habilidad de usarlas apropiadamente. El presente trabajo se enfoca principalmente a la enseñanza de colocaciones que contienen verbos de-lexicalizados, los cuales son algunos de los más comunes en el idioma.

1.2.1 Características

Estos verbos tienen como propiedad particular adquirir su significado principalmente en contexto, lo que con frecuencia confunde a los estudiantes, ya que estos últimos generalmente esperan que cada palabra corresponda solamente a una acepción. Lewis explica que las palabras de-lexicalizadas son muy comunes a pesar de que tienen poco significado, y que generalmente se usan en frases de calidad idiomática. Dentro de este grupo de palabras de-lexicalizadas se encuentran los verbos *put*, *take*, *make*, *have*, *keep* y *call* que, como Lewis explica, tienen un significado base y otros que dependen del objeto que los complementa:

Such words usually have one fully lexical use: have=possess, take=transport, make=manufacture etc. but in addition they are elements in large numbers of multi-word mini-idioms: to take your time, to have a ball, to make your mind up. (Lewis, 1997:25)

Como se puede ver, aprender los verbos de-lexicalizados por medio de definiciones, en forma aislada o en listas, no da al estudiante la oportunidad de observar cómo funcionan, ni de saber con qué palabras se pueden combinar, lo que disminuye la posibilidad de recordarlos cuando se requiere su uso. Por lo tanto es recomendable, aprender los verbos de-lexicalizados en las colocaciones en las que más comúnmente se usan para facilitar su aprendizaje y uso apropiado.

Otro aspecto relevante que caracteriza a los verbos de-lexicalizados es que registran una gran frecuencia en el discurso oral y escrito en forma de frases. Biber (2005) asegura, después de haber analizado *The Longman Spoken and Written English (LSWE) Corpus*, que:

... only 63 lexical verbs occur more than 500 times per million words in a register, and only 12 verbs occur more than 1,000 times per million words in the LSWE Corpus. These 12 most common verbs are say, get, go, know, think, see, make, want, give and mean. (Biber, 2005:en línea)

Dada su frecuencia en el uso y el hecho de que el objeto que los acompaña los define en gran medida, se puede encontrar un amplio número de combinaciones de verbos de-lexicalizados con sustantivos. El significado de los sustantivos con frecuencia domina al de la colocación y ésta tiende a adquirir un significado idiomático. Por esa razón es recomendable tratar a las colocaciones con verbos de-lexicalizados como vocabulario y no como punto gramatical, es decir, se debe aprender la colocación como una frase ya hecha desde el principio, aun cuando contenga un verbo. Como Lewis explica:

De-contextualised vocabulary learning is a legitimate strategy, but it is best restricted to words with high information content, particularly less common nouns. In general, the more de-lexicalised a word is, and the wider its collocational range, the more important it is to meet, acquire and record it in a Collocation or Expression. (Lewis, 1997:48)

La dificultad que implica la identificación y aprendizaje de los usos de los verbos de-lexicalizados y sus colocaciones justifica la necesidad de desarrollar materiales que faciliten la adquisición de estas colocaciones. En el siguiente apartado se analiza la forma en que diferentes libros de texto han tratado este tipo de colocaciones, especialmente en nivel básico.

1.2.2 Tratamiento pedagógico en libros de texto de nivel básico

En vista de que el aprendizaje de las colocaciones favorece el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera, no considerarlos como parte importante de la

práctica en el salón de clases puede dificultar el desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes.

Dado que el libro de texto es el material a partir del cual los estudiantes obtienen la mayor parte de *input* (mensajes o información en el idioma que estudian), resulta de vital importancia analizar el acercamiento que éstos tienen a las colocaciones (Wang & Good, 2007). A pesar de que en la actualidad las tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras demuestran un mayor interés en el léxico de un idioma, la teoría no domina el diseño de los libros de texto más exitosos en el mercado (O'Dell, 1997). Es así que se puede encontrar materiales que ofrecen un acercamiento comunicativo al idioma pero que enfocan la mayoría de sus prácticas en aspectos gramaticales.

En cuanto al aprendizaje de vocabulario, es recomendable presentar las palabras en contexto ya que esto incrementa las oportunidades de que los alumnos no sólo conozcan su significado, sino que además aprendan sus colocaciones. Para poder llegar a ese conocimiento del uso de las palabras también es deseable el reciclaje de la información, como Wang & Good sugieren:

The number of times a collocation is encountered may affect learner's acquiring it. They may need multiple encounters to increase the probability of making a collocation become part of their actual competence (Hill, Lewis & Lewis, 2000). Numerous exposures will be a great help especially for the kind of collocations that learners have more difficulties with, such as verb-noun lexical collocations (Liu, 2002; Shin & Wang, 2006). (Wang & Good, 2007:en línea)

Aunado al problema principal de que las colocaciones han recibido poca atención en la enseñanza de inglés, se encuentra que los libros de texto pocas veces reciclan el vocabulario al que exponen al alumno, por lo que en ocasiones el vocabulario relacionado con un área en especial se presenta una sola vez y no se retoma en otro momento del curso (Thornbury, 2002). A continuación, se analiza el tratamiento de colocaciones en tres series de libros que existen en el mercado, que dan atención específica al tema.

Primero, *American Headway*, la serie de libros de texto que se usó durante varios años en los cursos de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la

FES Acatlán, es una de las primeras en el mercado en incluir prácticas que reflejan un enfoque más cercano al léxico y a las estrategias necesarias para aprenderlo (O'Dell, 1997). *American Headway Starter* (Soars & Soars, 2002), el libro que se utilizó para el nivel básico, pertenece a la serie que se comenzó a usar en los noventa en el CEI e incluye entre los principios de su enfoque los siguientes puntos:

1. Las palabras nuevas se aprenden en contexto y en grupos léxicos.
2. Las estrategias para aprender vocabulario ayudan a los alumnos a asumir más responsabilidad de su propio aprendizaje de las palabras.
3. Las colocaciones muestran el vocabulario en contexto y lo hacen útil inmediatamente.

En cada unidad del libro destaca una página llamada *Everyday English*, que contiene frases o vocabulario de uso cotidiano, la cual en ocasiones incluye algunas colocaciones que se conforman de un verbo o una palabra que ya se presentó en otra unidad y que en esta sección aparece en una nueva combinación, por ejemplo: *go sightseeing*. Estas páginas generalmente abordan un tema o situación que ejemplifica la forma en la que se pueden usar esas nuevas colocaciones.

Los verbos de-lexicalizados son presentados en la unidad 6 de este libro en la que el tema principal consiste en hablar de rutinas. Algunas de las colocaciones que incluyen son:

Get up / get home

Go out / go for a walk

Go shopping

Go to school / bed

Have breakfast / lunch / coffee and toast for breakfast

Leave school / home

Play the piano

Stay home

Take a shower

Watch TV

A lo largo de la unidad se presentan ejemplos y ejercicios tanto de comprensión auditiva como de producción escrita y producción oral que requieren de la identificación y uso de estas colocaciones bajo el contexto de actividades habituales. Las mismas colocaciones también se reciclan en la sección *Everyday English*, que presenta ejemplos en los que se incluyen expresiones de tiempo que complementan el tema de las rutinas, por ejemplo, *in the morning, at nine o'clock, on Saturday evening*.

Las unidades subsecuentes abordan nuevos temas gramaticales y en ocasiones reciclan algunas de las colocaciones con verbos de-lexicalizados de la unidad 6 como: *have breakfast, have a tuna sandwich, take a shower, go shopping y go out*. En particular, la unidad 10, que tiene como tema gramatical el uso del pasado simple, retoma algunas de estas colocaciones como: *got up, had a big breakfast, went shopping, went to bed early y stayed home*. Asimismo algunas unidades presentan, ya sea en una lectura o en algún ejercicio de vocabulario con un tema diferente a la expresión de hábitos, nuevas colocaciones con los verbos de-lexicalizados que ya vieron en la unidad 6. Entre éstos se encuentran: *make a reservation, put on a sweater, go for a swim, have a great time y go sightseeing*.

Finalmente esta serie cuenta con un libro de actividades adicionales a las del libro de texto, el *Teacher's Resource Book*, que contiene actividades fotocopiables para promover mayor interacción entre los alumnos. En las actividades propuestas para las unidades 6 y 7 se encuentran tres ejercicios que incluyen colocaciones con verbos de-lexicalizados (ver Anexo 2). Estas tres prácticas requieren que el alumno elabore preguntas y respuestas relacionadas con actividades habituales para reforzar el uso de las frases. Sin embargo, puede resultar poco atractivo y monótono el reciclaje de información con ejercicios tan parecidos en su formato.

Esta serie refleja en sus contenidos un enfoque encaminado al desarrollo de la competencia comunicativa a través del mejoramiento de la competencia léxica. Este acercamiento al vocabulario se da desde varios ángulos, de manera que el vocabulario se puede estudiar más ampliamente y con mayor profundidad si se compara con otras series (O'Dell, 1997). Sin embargo la variedad en las opciones de material didáctico que promuevan, no sólo el reciclaje, sino la memorización de la carga léxica,

podría resultar insuficiente. Para complementar esta serie, se requiere de actividades que provean al alumno, especialmente de nivel básico, de constante repetición de los múltiples elementos léxicos que se encuentra en cada lección y que se deben ir sumando, para proporcionarle lo necesario para que desarrolle su competencia en el uso del idioma. Esto es particularmente importante en lo que respecta a los verbos de-lexicalizados, a los que los alumnos están constantemente expuestos y con los que concretamente requieren de guía, dadas sus características ya expuestas.

La segunda serie de libros de texto que trata el tema de las colocaciones, también diseñado para jóvenes y adultos y que actualmente se encuentra en el mercado, es *Face2Face*, editada por Cambridge University Press en el 2005. Esta serie, según el *Teacher's Book* de nivel *Elementary* (2005), retoma los principios del enfoque comunicativo y da igual énfasis al aprendizaje de vocabulario y de gramática. El vocabulario incluido en el texto se basa en el *Cambridge International Corpus* y *Cambridge Learner Corpus* (auspiciado por Cambridge University Press y Cambridge ESOL) y cuenta con una base de datos de aproximadamente mil millones de palabras obtenidas de diversas fuentes para asegurar que se trate de vocabulario de uso real. Su visión de la enseñanza de vocabulario incluye el uso de campos léxicos, colocaciones, frases para iniciar oraciones (*sentence stems*) y frases fijas y semi-fijas. Estos aspectos del vocabulario se estudian especialmente en la sección *Help with vocabulary*, que propone encauzar a los alumnos a un mejor entendimiento del sistema léxico del inglés. Las actividades intentan orientar el aprendizaje por medio del descubrimiento, lo que llevan a cabo los alumnos, antes de acceder a los apéndices de vocabulario, y reciclan la información en ejercicios de repaso al final de cada unidad.

El libro *Face2Face Elementary*, que corresponde al nivel básico, incluye el uso de colocaciones con verbos de-lexicalizados en cuatro unidades diferentes. Las colocaciones en su mayoría son clasificadas y presentadas de acuerdo con su significado y bajo títulos como *Daily life*, *Time off* y *Verb collocations*. Cada unidad tiene ejercicios de introducción en los que los alumnos identifican las frases que ya conocen (o cuyo significado comprenden); asimismo relacionan una imagen en la que se representa la actividad o significado de la frase con la frase misma. Posteriormente se incluye una conversación o monólogo en el que se incluyen las colocaciones en contexto

y finalmente hay ejercicios de sustitución o transformación en los que los alumnos manipulan la estructura y el vocabulario.

La unidad 3 presenta las colocaciones con verbos de-lexicalizados dentro del tema de 'presente simple' y la descripción de actividades habituales. La unidad 4 retoma la misma estructura, pero incluye más colocaciones relacionadas con pasatiempos, algunas con un verbo de-lexicalizado. Finalmente en las unidades 8 y 11 se presentan en la sección *Help with vocabulary* algunas colocaciones con verbos como *book, rent, get, stay, do y have*, pero éstas ya no se relacionan con actividades habituales.

En general, las actividades de este libro son repetitivas y predecibles. No proveen al alumno de una variedad en contextos ni en las tareas a realizar. Las colocaciones no se reciclan de manera que les permita a los alumnos practicar su uso en otras unidades del libro. La única oportunidad que tienen para volver a usarlas es en el repaso al final de cada unidad y, por lo general, la actividad consiste en hacer preguntas a sus compañeros usando el vocabulario de la unidad.

El libro del profesor contiene páginas de actividades complementarias que pretenden dar al alumno vocabulario adicional al presentado en la unidad. Sin embargo, la mayoría son ejercicios escritos en los que, una vez más, el alumno no tiene la oportunidad de interactuar con sus compañeros o de usar el vocabulario para expresar información personal.

El tercer libro de texto analizado es *New English File Elementary* (Oxenden, Latham-Koenig, & Seligson, 2009) que actualmente se usa en el CEI. Este libro, que corresponde al nivel básico, consta de nueve *Files* (unidades) de las cuales solamente cuatro son cubiertas en el nivel básico y las restantes se cubren en el nivel Plan Global 1. La serie propone un balance entre gramática, vocabulario y pronunciación para lograr estudiantes que hablen el idioma con confianza. Los autores sostienen que los estudiantes necesitan expandir su conocimiento de palabras y frases de uso frecuente así como usar el vocabulario en contextos personalizados.

Para alcanzar el objetivo de expandir el vocabulario de los estudiantes, esta serie cuenta con *vocabulary banks* (diccionarios visuales) que contienen el vocabulario más relevante de cada unidad. Estos materiales se encuentran al final del libro y además de tener ilustraciones cuentan con una actividad con la que los estudiantes practican y/o revisan las palabras (ver Anexo 3).

Las colocaciones con verbos de-lexicalizados se presentan en varias unidades (*Files 2A, 2B, 3B, 3C, 3D y 4D*). En el *File 2B* se encuentran bajo el título de *common verb phrases* e incluyen verbos como *do, go y have* para describir las actividades de una familia típica. En la sección 3B se trata con mayor detalle la expresión de actividades rutinarias y se incluyen más colocaciones con los verbos *get, go, have y do*. Este vocabulario además de ser presentado en el diccionario visual, se vuelve a presentar en lecturas, audios, actividades de producción oral y algunos ejercicios escritos de las páginas de repaso. Las lecturas incluidas, en ocasiones, tienen la indicación de haber sido tomadas de periódicos y/o revistas por lo que son atractivas y a pesar de estar adaptadas para el nivel básico incluyen colocaciones adicionales a las presentadas antes, por ejemplo; *do martial arts, have healthy diets, take your time, y go for short walks*.

Asimismo, cada unidad cuenta con una sección llamada *Practical English* en la que se presentan frases y vocabulario en situaciones de la vida diaria. En esta sección se pretende dar a los estudiantes herramientas para interactuar en situaciones específicas aun con un manejo limitado del idioma. Dentro de la sección de *Practical English* se encuentran nuevas colocaciones con verbos de-lexicalizados como: *to have here or to take away y we can take a taxi*, lo cual muestra a los estudiantes otros usos de los mismos verbos que han visto en la unidad.

La presentación y reciclaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados se hace paulatinamente a lo largo de tres unidades y dentro de varios contextos. Adicionalmente, se reciclan en la unidad 5, en la que se trata el tema de acciones en pasado, pero se incluye un *vocabulary bank* con colocaciones que contienen los verbos: *go, have y get* (ver Anexo 4).

Adjunto al material que los estudiantes tienen en su libro de texto, cuentan con un libro de trabajo, un CD ROM y acceso a ejercicios en línea. El libro de trabajo proporciona en su mayor parte ejercicios escritos, pero también incluye consejos (*study idea*) para seguir aprendiendo más palabras, por ejemplo en una unidad sugieren lo siguiente: *try to connect new words with other words in English or in your language: shopping basket – basketball o try to remember words with other words or phrases; left/right, on the left* (Oxenden, Latham-Koenig, Seligson, & Hudson, *New English file elementary workbook*, 2004). El CD ROM tiene actividades interactivas para practicar en casa y el sitio en internet para los estudiantes tiene más ejercicios interactivos y juegos.

En general el libro *New English File Elementary* cuenta con una variedad de recursos para practicar el idioma en el salón de clases. La presentación del vocabulario en apéndices facilita al estudiante la identificación de grupos semánticos y al incluir imágenes lo hace atractivo y por lo tanto memorable. El material adicional (CD ROM y sitio de internet) permite al estudiante practicar de manera individual fuera del salón de clases, lo que promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje que los guían a la autonomía. Sin embargo, el hecho de que sea un material comercial implica que los contextos que sugiere no siempre sean cercanos a la realidad de ciertas culturas. A pesar de que ciertas actividades permiten la personalización, hay temas con los que algunos estudiantes no están familiarizados. De igual manera, se puede apreciar que hay pocas actividades que promuevan la práctica de colocaciones con verbos de-lexicalizados en interacción con otros estudiantes. Las pocas actividades de interacción que se observan únicamente sugieren que los hablantes se entrevisten usando algunas frases específicas.

A partir del análisis de estos tres libros de texto que se usan actualmente en escuelas de nivel superior, se puede apreciar la necesidad de tener una mayor variedad en el diseño de actividades que reciclen el uso de colocaciones con verbos de-lexicalizados en el nivel básico de inglés. El conocimiento limitado que los alumnos tienen en esta etapa del aprendizaje sin duda es un factor que restringe el tipo de ejercicios que los estudiantes pueden realizar. Sin embargo, es necesario contar con

más variedad en el tipo de actividades para que por medio del reciclaje de las colocaciones se logre su aprendizaje. Éste es el reto que se pretende afrontar en el presente trabajo.

A continuación se hace una breve revisión de algunas corrientes en la enseñanza de lenguas que sentarán las bases para establecer los criterios que faciliten el diseño de dichos materiales.

1.3 El vocabulario en tres teorías de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL)

A lo largo del tiempo, la enseñanza de vocabulario de lenguas extranjeras ha evolucionado en busca de opciones y recursos para cumplir exitosamente con el objetivo de formar hablantes competentes que puedan disponer de un sistema lingüístico para comunicarse. A pesar de haber sido relegado a un segundo plano por algunos métodos de enseñanza, se puede identificar en determinados enfoques, ciertas prácticas y principios que resaltan la importancia del aprendizaje de vocabulario.

Actualmente la enseñanza de vocabulario se ha beneficiado de avances en la investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas así como en tecnología. Estos incluyen tanto el enfoque comunicativo como el desarrollo de las computadoras, sin las cuales habría sido difícil tener a la mano información como la que proveen las bases de datos que conforman los “corpus”, entre otros (Zimmeran, en Coady & Huckin, 1997). Este último sin duda ha traído consigo una revolución en el diseño de libros de texto, que ahora incluyen secciones de estudio con información proveniente de estas bases de datos.

A fin de entender mejor el desarrollo de las teorías que abordan la enseñanza del léxico de una lengua extranjera y, posteriormente, vincularlas con el diseño de actividades que promuevan el aprendizaje de colocaciones, en el apartado que sigue se hace una breve revisión de tres de las principales teorías relacionadas con la enseñanza de vocabulario. Se revisan específicamente los enfoques que consideran

relevante, dentro de sus principios, la adquisición del léxico para lograr la competencia en el uso de inglés como lengua extranjera.

1.3.1 Enfoque Natural

Propuesto inicialmente por Tracy Terrell a finales de los setenta y después en colaboración con Stephen Krashen, se publica en 1983 el libro *The Natural Approach*, que comprende uno de los enfoques más ampliamente conocidos y aceptados en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en ese momento. Este enfoque se ubica dentro del paradigma comunicativo, ya que promueve el desarrollo de procedimientos que facilitan el uso de la lengua en situaciones de interacción, además de compartir otras características con el “*Communicative Approach*” (Enfoque Comunicativo) (Zimmerman en Coady & Huckin, 1997:15). Este enfoque nació a partir de las experiencias de Terrell en el salón de clases, las cuales se conjuntaron con la teoría de Krashen respecto a la adquisición de una segunda lengua. El resultado constituyó una propuesta acerca de la enseñanza de idiomas que trató de incorporar los principios que identificaron como componentes del proceso de adquisición de una lengua.

El Enfoque Natural está basado en las siguientes cinco hipótesis, desarrolladas por Krashen (1981):

- a) La Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje
- b) La Hipótesis del Orden Natural
- c) La Hipótesis del Monitor
- d) La Hipótesis del *Input*
- e) La Hipótesis del Filtro Afectivo

Cada una de estas hipótesis hace referencia a la visión que tenía su creador de lo que significa aprender una lengua, y delimitan los aspectos que a su consideración están implícitos en ese aprendizaje. En el presente trabajo no se detalla cada hipótesis, sino más bien se mencionan brevemente aquellas partes que tienen alguna relación con el papel del vocabulario en el aprendizaje de un idioma. Estas son las hipótesis de la adquisición-aprendizaje, del *input*, y del filtro afectivo.

La primera de estas hipótesis hace énfasis en la adquisición de una lengua como parte de un proceso natural e inconsciente en el que se da prioridad a *lo que* se dice y no en *como* se dice. Este conocimiento se desarrolla por medio de la comprensión de la lengua y su uso en situaciones de comunicación. El hecho de que el significado, la comprensión y la comunicación son considerados como favorables para lograr la adquisición implica una mayor atención a las palabras que expresan esos significados y que permiten esa comunicación de una forma natural y sin tener que prestar excesiva atención a la forma. Cabe mencionar que en este trabajo de investigación no se hace la distinción entre adquisición y aprendizaje que el Enfoque Natural estipula en esta primera hipótesis; sin embargo para este trabajo, resulta relevante el hecho de que plantea un aprendizaje natural de la lengua que privilegia el significado sobre la forma.

La hipótesis del input sostiene que los estudiantes adquieren mejor la lengua por medio del contacto con input comprensible que esté ligeramente más allá de su nivel de competencia actual. Esta parte de la teoría se ha expresado de la siguiente forma;

El individuo pasa del nivel “i” (en el cual “i” es su nivel de competencia ya adquirida) al nivel “i+1” (en el cual “i+1” es el nivel de competencia inmediatamente posterior a “i” en algún orden natural de adquisición) al entender la lengua usada en “i+1” (Da Silva & Signoret, 2000:150).

Para lograr ese nivel de competencia, el alumno se apoya en la situación y en el contexto. Esta información extralingüística y el conocimiento del mundo ayudan al alumno a comprender el mensaje aún cuando dicho mensaje tenga un nivel de complejidad más bien alto (Richards y Rodgers, 1999). Exponer al estudiante a input comprensible, es decir, a expresiones que se pueden comprender con base en el contexto, le ayuda a construir su competencia lingüística lo que en turno favorecerá el desarrollo de la habilidad de hablar fluidamente (Richards y Rodgers, 1999). El contexto que se puede obtener a partir de las colocaciones, sin duda facilita la comprensión de palabras como los verbos de-lexicalizados, a pesar de que se trate de un aspecto que no resulta sencillo aprender para los estudiantes debido a su naturaleza polisémica.

Por último la hipótesis del filtro afectivo identifica tres variables afectivas que se relacionan y afectan la adquisición de una segunda lengua: motivación, confianza en sí mismo y ansiedad. Según la hipótesis, los alumnos que tienen confianza en sí mismos, una motivación alta, y un bajo nivel de ansiedad tienden a ser más exitosos en el proceso de adquisición. Esto es posible ya que los alumnos con una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje buscan más input y lo aprovechan mejor, interactúan más y son más receptivos a la información (Richards & Rodgers, 1999). El filtro afectivo, alto o bajo, puede condicionar el nivel de competencia comunicativa del aprendiz, permitiendo u obstaculizando la recepción de input. Esta obstaculización se refleja en el desempeño de aquellos alumnos que, a pesar de recibir suficiente input, no logran mejorar su competencia lingüística y que, por el contrario, “fossilizan” su interlenguaje (Da Silva & Signoret, 2000). Con respecto al papel de léxico en la competencia comunicativa, el manejo de colocaciones puede ayudar a los alumnos a disminuir sus niveles de ansiedad, ya que facilita el logro de su objetivo de comunicación aún cuando no tengan un conocimiento amplio de estructuras gramaticales. Este hecho se puede observar especialmente en los niveles básicos, en los que alumnos aprenden bloques de información que no sólo les permiten comunicarse sino que mejor aún los motivan a seguir estudiando el idioma.

El Enfoque Natural no tiene principios específicos que aborden la enseñanza de colocaciones en el salón de clases, pero sin duda sus bases teórico-metodológicas resaltan el rol crítico que juega el vocabulario en la adquisición de una lengua. Zimmerman lo explica así:

“Natural Approach methodology emphasizes comprehensible and meaningful input rather than grammatically correct production. It follows, then, that vocabulary, as a bearer of meaning, is considered by the Natural Approach to be very important to the language acquisition process” (Zimmerman en Coady & Huckin, 1997:15).

En este sentido, el presente trabajo retoma del Enfoque Natural el énfasis en el proceso de adquisición de una lengua de manera natural e inconsciente que privilegia la comprensión y la comunicación a través del significado, el contacto del alumno con input comprensible gracias al contexto que rodea a las palabras, y la conveniencia

de un filtro afectivo bajo que propicia una mejor recepción del input además de un aspecto motivacional importante.

1.3.2 Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo surgió en los años sesenta como respuesta a la necesidad de acercar a los alumnos a la lengua en interacción, enfocándose en los significados e intenciones que ésta expresa. Su objetivo central es el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque parte de una visión de la lengua desde dos planos: el lingüístico (gramática, pronunciación y vocabulario, principalmente) y el social (por ejemplo, cuándo, por qué, y cuáles formas utilizar) (Larsen Freeman, 1986). Por otra parte, el Enfoque Comunicativo sostiene que los alumnos aprenden mejor una lengua extranjera por medio de un contacto continuo con situaciones y material auténticos, los cuales promueven la fluidez sobre la corrección. Los materiales desarrollados bajo este enfoque buscan textos (escritos y orales) cada vez más cercanos a los que los estudiantes encontrarían fuera del salón de clases. Este tipo de materiales expone al aprendiz a muestras de la lengua variadas en cuanto a formas de expresar significados (Larsen Freeman, 1986). Actualmente este enfoque predomina en la enseñanza de lenguas extranjeras y resulta relevante para el presente estudio ya que también destaca el rol que el vocabulario juega en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Al ser la comunicación el objetivo principal de este tipo de enseñanza, el significado de las palabras y el aprendizaje de vocabulario recobran importancia. Widdowson (1978) asevera, al respecto del aprendizaje del léxico en el Enfoque Comunicativo que, tratándose de una lengua extranjera, se puede entender mejor un discurso gramaticalmente incorrecto, pero lexicalmente apropiado, que aquel discurso rigurosamente apegado al sistema lingüístico, pero con vocabulario inexacto.

De acuerdo con lo anterior, se debe promover la comunicación real con un cuidado especial en la integración de una competencia léxica a la competencia comunicativa. Se recomienda que los alumnos realicen tareas significativas en las que den y reciban información, para que se logre el objetivo original: el de intercambiar

mensajes. Por esta razón las actividades comunicativas comparten características, tales como el proveer contextos reales, el intercambio de información, la oportunidad de elegir lo que se quiere decir, y la presencia de retroalimentación verbal o no-verbal.

Se puede decir, entonces, que el idioma se aprende con mayor facilidad cuando los estudiantes ponen su atención en el significado y en objetivos relacionados con la comunicación y no tanto en la lengua como un sistema de aplicación de reglas abstractas. Esta manera de desarrollar la competencia comunicativa apoyaría la estrategia de aprender las colocaciones para usarlas a fin de transmitir significados, la que se propone en este trabajo. Hill (1999) recomienda la incorporación de la enseñanza de léxico, y especialmente de las colocaciones, así como de estrategias para practicarlas y consolidarlas en la clase de lengua. Estas nociones, derivadas del Enfoque Comunicativo, implican un mayor énfasis en el vocabulario y en la transmisión de significados, así como un cambio en la enseñanza que tradicionalmente ha dado mayor importancia a la parte gramatical y la corrección.

1.3.3 Enfoque Léxico

Durante los años setenta aparecieron algunos métodos que se desarrollaron a partir del Enfoque Comunicativo. Se diseñaron, entre otros, programas situacionales y nocionales que buscaban recrear la realidad dentro del salón de clases para que el alumno tuviera la oportunidad de usar el idioma en situaciones de la vida real (Crystal, 1997). De estas corrientes, surgió el Enfoque Léxico, desarrollado principalmente por Michael Lewis (1993) en la década de los noventa, que, como su nombre indica, se orienta hacia el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera a través del léxico. Su idea fundamental es que la adquisición de una lengua se logra gracias a la habilidad de comprender y producir frases léxicas que componen bloques de información que generalmente no se analizan. Es decir, el léxico es visto como la base de la lengua y no la gramática, como tradicionalmente se creía.

Su principio clave sostiene que *“language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar”* (Lewis, 1993: vi). Esto quiere decir que los bloques de palabras (o *chunks*) son, en primera instancia, aprendidos como léxico y, posteriormente,

analizados a fin de rescatar la información relacionada con la sintaxis del idioma. De acuerdo con este principio, si los estudiantes aprenden las colocaciones de las palabras primero, y posteriormente las estructuras en las que con más frecuencia se usan (*word grammar*), podrán comunicarse sin tener problemas de selección de vocabulario. Este contrasta con los enfoques tradicionales en los que los elementos de vocabulario se van sustituyendo sobre patrones gramaticales ya aprendidos (*slot filler*) (Woolrad, 2005).

Dentro de este enfoque el aprendizaje de las colocaciones es esencial. Como ya se mencionó, éstas son las selecciones libres, automáticas e intuitivas de los nativo-hablantes de un idioma. Por esta razón el estudiante debe concentrarse en desarrollar estrategias para aprender y usar vocabulario, y especialmente las colocaciones, ya que gran parte de la adquisición de un idioma consiste en la habilidad de comprender y producir frases que generalmente no se analizan, pero que permiten la comunicación (Lewis, 1997).

Las actividades propuestas dentro del Enfoque Léxico incluyen, entre otras, las de comprensión de lectura y auditiva intensivas y extensivas en la lengua meta, de comparación y traducción de la lengua meta a la materna, con el objetivo de incrementar la conciencia del idioma, de repetición y reciclaje, de inferencia de vocabulario a partir del contexto, de identificación y registro de patrones de la lengua y colocaciones, de uso de diccionarios y otras referencias, y de uso de “corpus” creados para trabajar en el salón de clases (Moudraia, 2001). Con este tipo de actividades los estudiantes forman una conciencia lingüística, es decir, observan por sí mismos cómo funciona el idioma y reflexionan sobre lo que perciben. La conciencia lingüística, según Virga (2006), se refiere al reconocimiento del poder generativo de las palabras, y se desarrolla a través de actividades en las que comparan, identifican, clasifican y relacionan los aspectos de la lengua que se desea resaltar.

La implementación del Enfoque Léxico en el salón de clases no requiere de una revolución metodológica sino de un cambio en la forma de pensar de los profesores de lenguas. Esto quiere decir que no se busca disminuir la importancia o soslayar el estudio de los aspectos gramaticales sino igualarlo con el papel del léxico, a fin

de equilibrar el énfasis que se les da a ambos dentro del proceso de enseñanza. El maestro guía al alumno a observar toda la frase en relación con el contexto en el que se da y ver el significado pragmático de la misma (Porto, 1998).

De esta breve revisión de enfoques se puede subrayar la importancia que asignan al léxico, a su significado y al aprendizaje de las palabras en contexto. Asimismo, se puede notar que las actividades que se relacionan con los Enfoques Natural, Comunicativo y Léxico también comparten características, como las de reproducir situaciones de comunicación real que dan contexto y significado a las palabras, fomentar la interacción entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, por último, exponerlos a ambientes ricos en recursos léxicos auténticos (Zimmerman en Coady & Huckin, 1997; Krashen & Terrell, 1983; Richards & Rodgers, 1999; Larsen-Freeman, 1986, Lewis, 1997).

Capítulo 2

Aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados en el nivel básico de EFL

El aprendizaje de vocabulario y la forma en que se almacena en la memoria es sin duda un aspecto de relevancia especialmente en enseñanza de lenguas extranjeras, ya que constantemente se buscan formas nuevas y más eficaces para ayudar a los estudiantes a aprender las palabras de una segunda lengua.

Como indican algunos estudios (ver, por ejemplo, Ying, 2001) sobre la forma en la que se aprende el vocabulario de una lengua, el aprendizaje de palabras aisladas y fuera de contexto no facilita que los alumnos incorporen esas palabras a su producción oral y/o escrita. Por el contrario, un factor que ha resultado favorecedor en el proceso de aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera es el de las colocaciones, ya que al aprenderlas el estudiante no sólo aprende las palabras sino las frases en las que puede usarlas (Ying, 2001). Este aspecto es especialmente favorecedor en el caso de los verbos de-lexicalizados que, como ya se mencionó antes, adquieren su significado a partir del contexto en el que se encuentran. Debido a que el contexto determina el significado de las palabras y que se aprenden palabras para comunicar esos significados, resulta más fácil para los alumnos aprender aquello que pueden comprender e incorporar rápidamente a su producción (Christison, 2002).

Además de comprender las palabras que se aprenden, es necesaria la exposición repetida al uso de las mismas en contextos diferentes que permitan el refinamiento del uso posterior en frases que cumplan una función comunicativa (Courtright & Wesolek, 2001). Sin embargo, la exposición repetida implica un proceso largo y lento que se puede acelerar con la instrucción explícita, en especial con los verbos de-lexicalizados, ya que éstos cuentan con un número amplio de colocaciones.

De acuerdo con resultados de algunas investigaciones (ver, por ejemplo, Aitchison, 1987) se aprende vocabulario cuando se realizan conexiones entre palabras que ya se conocen y otras nuevas. Esta conexión se relaciona con la forma en que guardamos información en la memoria. Como Wilks y Meara explican:

The notion of the mental lexicon as resembling a network or, more familiarly, a 'web of words' is very common currency in lexical research. Researchers have used it as a convenient shorthand to convey the idea that speakers store words in some kind of interconnected system (Wilks & Meara, 2002, p. 303).

El establecimiento de esta conexión entre palabras, permite que las mismas puedan ser usadas en nuevos contextos o con nuevas colocaciones. Este proceso es más rápido cuando las palabras están relacionadas semánticamente (Courtright & Wesolek, 2001). Además muestra a los estudiantes que las palabras no tienen un significado o equivalente único en otra lengua, sino que hay más aspectos que tomar en cuenta en el momento de elegir las palabras que expresan los significados que se desean comunicar.

Un aspecto en el que la enseñanza de idiomas tiende a centrarse por su importante carga de significado es en la enseñanza de sustantivos. Esto sucede no sólo porque en ocasiones es más fácil identificar el significado de los sustantivos, sino porque la mayoría de las palabras de una lengua pertenecen a esta clasificación (Lewis, 1997). En inglés existen muchas colocaciones de verbos de-lexicalizados con sustantivos, las cuales son frecuentes, razón por la cual se recomienda su enseñanza desde los niveles básicos (O'Dell, 1997). El aprendizaje de estas colocaciones puede incluso darse de manera incidental si se cuenta con un ambiente rico en vocabulario y si se presentan las combinaciones en grupos léxicos (Thornbury, 2002).

Debido a que las colocaciones de verbos de-lexicalizados con sustantivos son frecuentes y que tienen una carga de significado importante por el sustantivo que contienen, se considera relevante su enseñanza en nivel básico. En el siguiente apartado de este capítulo se exponen las ventajas de la enseñanza de este tipo de colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica de estudiantes de nivel básico. La segunda parte del capítulo explora los procesos cognitivos implícitos en el proceso de aprendizaje de colocaciones.

2.1 Desarrollo de la competencia léxica en el nivel básico

Durante las primeras etapas de desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes se apoyan generalmente en el conocimiento de lenguas ya adquirido. Esto es, antes de aprender reglas sobre la lengua extranjera tienden a transferir o generalizar a partir de patrones de lo ya conocido, es decir, de su lengua materna. La transferencia es un proceso automático, no controlado e inconsciente de uso de formas aprendidas anteriormente que se aplican a la lengua extranjera durante el proceso de su aprendizaje y puede ser negativa o positiva (Dulay, Burt, & Krashen, 1982). Esta transferencia cumple también el propósito de prueba de hipótesis y se puede observar durante ejercicios y prácticas que requieren de la transmisión de ideas. Una vez probadas, estas hipótesis se mantienen o desechan según el resultado obtenido (Da Silva & Signoret, 2000). A pesar de que la transferencia se puede identificar claramente en algunos casos, el proceso de aprendizaje de una lengua no sigue un patrón único, es decir, no es predecible, ni uniforme ya que en él influyen tanto variables por parte de los alumnos como de las circunstancias en las que se lleva a cabo el aprendizaje.

La investigación sobre el aprendizaje de lenguas se ha centrado más en la adquisición de estructuras gramaticales que en otros aspectos también relevantes en este proceso, como es el léxico. Existen pocos trabajos y conocimiento sobre el aprendizaje del léxico de una lengua (Ellis, 1994). Richards (1980) explica que las palabras se guardan en la memoria gracias a asociaciones que facilitan su aprendizaje, además de que en los niveles iniciales, este aprendizaje se apoya en conexiones acústicas, es decir, las palabras que suenan de forma parecida se guardan juntas en la memoria.

Debido a que las palabras son el vehículo por medio del cual expresamos significados, un vocabulario bien desarrollado facilita la comunicación (Dulay, Burt, & Krashen, 1982); sin embargo, la adquisición de un vocabulario funcional representa un reto para los estudiantes. Ellos tienden a memorizar palabras y usarlas en estructuras que forman parte de su lengua materna, haciendo una traducción literal de lo que dirían en su propia lengua, solamente intercambiando las palabras en L1 por las de L2

(Dulay, Burt, & Krashen, 1982). Esta práctica, sin duda, poco ayuda en el proceso de aprendizaje, dado que las palabras pueden tener significados múltiples que varían de acuerdo con el contexto. Conocer sólo una acepción de una palabra no permite que los alumnos la conozcan en diferentes situaciones de uso (Ying, 2001).

El conocimiento de léxico que los estudiantes de niveles básicos tienen es sin duda limitado, por lo que necesitan ser guiados para ir desarrollando la habilidad de inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto. Este apoyo se puede acompañar de un refuerzo que le permita al estudiante observar usos y colocaciones de las palabras en contextos variados (Twaddell, 1980). El profesor puede ayudar a los alumnos en esta compleja tarea si les proporciona oportunidades de manipular las palabras, en lugar de hacer ejercicios de llenar espacios o relacionar columnas. Este tipo de actividades sólo requiere de la identificación y no proporciona oportunidades de incorporar palabras a la producción oral y escrita. Por medio del uso los alumnos pueden establecer asociaciones entre las palabras que ya conocen y otras nuevas. El uso repetido de las palabras en diferentes contextos y la creación de asociaciones, aumentan las oportunidades de que la información nueva se guarde en la memoria. De igual manera las actividades que promueven la interacción en el salón de clases y que requieren de la participación activa de los estudiantes facilitan el aprendizaje del vocabulario y hace que la tarea sea más accesible y productiva (Gnoinska, 1998).

Asimismo es recomendable que los alumnos aprendan fórmulas o frases que les permitan comunicarse (Hatch, 1978), ya que la sensación de éxito que experimentan se convierte en un refuerzo positivo que los motiva a seguir aprendiendo más palabras.

Por último se puede mencionar que durante las primeras etapas de aprendizaje de un idioma, la exposición repetida a elementos léxicos nuevos para que puedan guardarse en la memoria cobra particular importancia (Virga, 2006). Se ha demostrado que este tipo de exposición en contextos diferentes ayuda a los alumnos a desarrollar su competencia léxica de manera gradual (Eyraud, Giles, Koenig, & Stoller, 2000). De igual manera, el reciclaje de vocabulario provee a los estudiantes de oportunidades

de interactuar con las palabras en una variedad de contextos, lo que permite un mejor desarrollo de su uso del idioma (Folse, 2008).

2.1.1 Organización del léxico

La estructura del léxico mental de una persona, es sin duda, altamente organizada, dado el número de palabras que puede incluir y la rapidez con la que se puede recurrir a las mismas, especialmente durante la producción oral. Esto demuestra que las palabras se encuentran organizadas de forma estructurada, y a la vez flexible, ya que puede ampliarse sin importar si se trata de alumnos principiantes o de nativo-hablantes del idioma que tienen un amplio manejo de la lengua (Aitchison, 1987). El almacenamiento de vocabulario en la mente nunca es estático, es decir, constantemente integramos nuevas palabras a nuestro repertorio o adquirimos nueva información sobre palabras que ya conocíamos tanto en L1 como en L2 (McCarthy, 1990).

Como ya se mencionó, algunos autores han comparado la organización del léxico mental con la forma de una red o una telaraña, en la que las palabras se interconectan, es decir, se asocian unas con otras y adquieren nuevos significados. Según los resultados de algunos estudios, se tiende a aprender palabras en campos semánticos, y dentro de éstos se establecen lazos en diferentes formas, siendo los más destacados: coordinación y colocación (Aitchison, 1987). El lazo de coordinación es el que se establece entre palabras que se encuentran en un mismo nivel de detalle. El ejemplo más claro es el de los opuestos, como en el caso de *left* y *right*. Estas palabras en ocasiones se intercambian de manera accidental (*slip of the tongue*), lo que sugiere que tienen una relación de mayor cercanía que con otras palabras dentro del léxico mental (Aitchison, 1987). Por otra parte, el lazo de colocación suele ser uno de los más comunes y se puede apreciar cuando se inicia una frase prefabricada que se completa de manera automática, sin necesidad de razonarla. Dentro de este grupo se encuentran las frases idiomáticas, que funcionan como piezas únicas y no requieren ser procesadas en forma especial, como por ejemplo *to shrug your shoulders* o *to hit the ceiling* (Aitchison, 1987).

El establecimiento de lazos entre las palabras facilita el aprendizaje de las

mismas como ya se mencionó. Se ha observado que en niveles iniciales los lazos se dan a nivel acústico, es decir, las palabras que tienen un sonido parecido se guardan juntas en la memoria, mientras que en niveles más avanzados las palabras se guardan de acuerdo con su significado (Richards, 1980). Según Aitchison (1987) el vocabulario se organiza en estructuras jerarquizadas, en las que palabras del mismo campo semántico están estrechamente relacionadas. La misma autora explica el proceso de buscar una palabra en esta red:

Finding a word in the mental lexicon can be envisaged as following a path through this complex network, with some network links being stronger than others. For well-known, common words the paths are well worn, and it is easy to travel fast. But for words used only occasionally the paths are narrow and dimly lit (Aitchison, 1987, p. 195).

Esta analogía de los caminos entre palabras nos permite concebir de manera más gráfica nuestro léxico mental. Asimismo sirve como modelo para explicar por qué es más fácil recordar aquellas palabras que hemos usado con más frecuencia. Finalmente, nos permite notar que debido a la conexión que las palabras tienen entre sí, el aprendizaje de una implica el conocimiento de su relación con otras, es decir, el de sus colocaciones. Cabe mencionar que este ejemplo permite ver las relaciones de colocación entre palabras de manera simplificada, ya que la red que almacena el vocabulario en la mente sería más compleja. Esta red sería tridimensional y se complementarían con otras redes que se ocuparían de los aspectos fonológicos, ortográficos y aún enciclopédicos entrecruzados unos con otros (McCarthy, 1990). Es decir, una palabra puede compartir un lazo con otra según su pronunciación, su forma escrita y los recuerdos que desencadena o el conocimiento previo con el que se la relacione.

Para Thornbury (2002) el léxico mental podría constar de un complejo sistema en el que las palabras se guardan en dos entradas, una con información sobre el significado de la palabra y la otra con información sobre la forma de la palabra; ambas conectadas con otras palabras que comparten ya sea el significado o la forma de la palabra en cuestión. El número de conexiones es enorme y explicaría las confusiones o cambios de palabras que en ocasiones suceden cuando se intenta recordar una. Un ejemplo común es el de las palabras *chicken* y *kitchen* que suenan parecido y además

pertenece a un mismo campo semántico, razón por la cual, en ocasiones se dice una en lugar de la otra.

De esta breve revisión de la organización del vocabulario en la memoria se puede resaltar que para tener un léxico bien estructurado se requiere de más asociaciones entre palabras, lo cual no sólo favorece la retención de las mismas, sino que además implica un mejor conocimiento de cada una y de sus colocaciones. Esta tarea sin duda representa un reto importante para el estudiante de una lengua extranjera, quien debe desarrollar una red de almacenamiento de vocabulario de la L2 a partir de la que ya existe para su L1 (McCarthy, 1990).

Se conoce poco sobre la forma en que el vocabulario se organiza en la memoria, pero es ampliamente aceptado que un vocabulario extenso y bien estructurado contribuye de manera importante al desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes de una lengua (Meara, 1996). En la siguiente sección se abordan las características más relevantes de las palabras que permiten su organización en la memoria.

2.1.2 Significado

Una de las características de las palabras que permite el establecimiento de lazos entre las mismas es el significado. El significado que tiene cada palabra es asignado de manera arbitraria y su única función es representarlo, es decir, las palabras son la manifestación de lo que deseamos expresar, como señala Rivers cuando afirma *“words are but surface manifestations of meaning”* (Rivers, 1997, p. 131.). Las palabras, entonces, permiten el acceso de los mensajes al conocimiento almacenado en la mente, donde finalmente son interpretados y adquieren sentido (McCarthy, 1990). Este proceso implica un esfuerzo cognitivo, ya que para decodificar el significado de cada palabra se requiere de comprensión e integración de la misma al conocimiento adquirido (McCarthy, 1990).

Conocer una palabra implica la identificación de su forma y su significado, pero el significado de cada palabra, a su vez, requiere del conocimiento de aspectos como:

función gramatical (por ejemplo si es un sustantivo o un verbo), colocación, connotación, registro y contenido cultural (Thornbury, 2002). Esto significa que aprender una palabra es más complejo de lo que parece porque engloba las conexiones entre aspectos semántico, sintáctico, fonológico, ortográfico, morfológico, cognitivo y cultural, sin dejar fuera el autobiográfico del hablante, por lo que cada persona interpreta el significado de una palabra en forma diferente (Thornbury, 2002).

Estas diferencias en el nivel de conocimiento de las palabras se relacionan con los conceptos de vocabulario receptivo y productivo. En el vocabulario receptivo se encuentran las palabras que se reconocen y comprenden pero que no se pueden producir correctamente, mientras que en el productivo están las palabras que se comprenden, y se pueden pronunciar y usar de forma oral y escrita (Hatch & Brown, 1995). Esta distinción no opone la recepción a la producción sino que muestra el proceso continuo de avance que se da al conocer más información sobre las palabras. De igual manera permite considerar la selección personal de las palabras que se usan, esto es, hay palabras que se conocen y se pueden producir, pero se elige no usar, ya que su significado tiene connotaciones no deseadas por el hablante (Hatch & Brown, 1995).

Por otra parte la selección de palabras que expresan los significados deseados depende no sólo del contexto sino también de la persona que las usa, como se puede ver en la siguiente cita:

We negotiate meaning in our interactions, selecting words that fit each interaction so that the outcome is one with which we feel comfortable. The range of choices we have to do that depends, at least to some extent, on our experiences, or reading, and our education. (Hatch & Brown, 1995. p.316)

Esto significa que el repertorio de palabras de cada hablante no sólo expresa los significados de las mismas, sino que además aporta información sobre el hablante, como puede ser su edad, género, origen, nivel de educación e incluso ocupación. Como muestra, se puede observar el caso de las palabras *lexeme* y *word*; la primera opción la usaría una persona con conocimientos sobre un área de estudio ya que

su significado es muy específico, mientras que la segunda tiene un significado más general y su uso no implica ningún conocimiento en particular (Hatch & Brown, 1995).

Se puede concluir que los estudiantes de una lengua pueden establecer asociaciones entre palabras una vez que han procesado su significado, es decir, que conocen sus propiedades. De acuerdo con teorías tanto de aprendizaje como psicológicas, un fuerte enfoque en el significado de palabras o frases conduce a una mejor retención (Snellings, van Gelderen, & de Gloppe, 2002). Este enfoque en el significado se debe adaptar de acuerdo con el nivel de los estudiantes, ya que se ha observado que los estudiantes de niveles básicos usualmente requieren de significados generales o superficiales mientras que los de niveles más avanzados necesitan información más específica que les permita diferenciar usos entre sinónimos (Hatch & Brown, 1995).

Finalmente hay que mencionar que el significado de las palabras no permanece estático, sino que cambia o se adapta de acuerdo con la situación en la que se usan:

Words also straddle concepts, and they develop new meanings as they enter into different combinations and relationships. Words also play with meanings, as in idiom and metaphor. (Rivers, 1997, p. 121)

De acuerdo con esta idea, el significado de una palabra depende del contexto en el que se usa y de las otras palabras con las que se combina, además de una serie de factores personales influidos por actitudes y valores del ambiente cultural del hablante que intervienen en este proceso de comunicación de significados (Rivers, 1997). Por lo tanto, en el siguiente apartado se aborda la relación entre las palabras y el contexto en el que se encuentran y cómo este último las modifica.

2.1.3 Contexto

Como ya se mencionó, el significado de las palabras se obtiene principalmente a partir del conocimiento de su función en diferentes contextos, es decir, del tipo de texto en el que se encuentran y de sus combinaciones con otras palabras. Además, el contexto puede ser la situación en la que se está usando una palabra y comprende incluso factores como son la relación entre los hablantes y el propósito que tienen

para comunicarse (Lewis, 1998). Las colocaciones son un ejemplo de lo que puede considerarse parte del contexto que define el área semántica de las palabras ya que cada una de esas combinaciones contribuye al mejor entendimiento de los conceptos que expresan (Nattinger, 1988).

De igual manera el contexto contribuye al aprendizaje de palabras, ya que como Wittgenstein afirma: *"the meaning of a word is its use in the language"* (en Crystal, 1997 p. 102). Por esta razón los estudiantes que están conscientes de la forma en la que las palabras se comportan de acuerdo al contexto, son más capaces de manipular tanto los significados como las formas de las mismas (Harmer, 1991).

Inferir el significado de palabras apoyándose en el contexto es una estrategia, especialmente de comprensión de lectura, que favorece el desarrollo de una buena competencia en el uso de la lengua. Esta habilidad permite que los estudiantes noten los significados que una palabra puede tener en diferentes contextos, a diferencia del aprendizaje por medio de definiciones, sin ejemplos que muestren su uso y significado (Ying, 2001). Cuando un estudiante logra inferir el significado de una palabra en contexto puede también distinguir otros aspectos como registro y colocaciones, que son herramientas importantes que le dan información sobre cómo usarla (Ying, 2001). El apoyo que el contexto aporta al estudiante de lenguas influye directamente en el crecimiento de su vocabulario; sin embargo, desarrollar esta habilidad conlleva un proceso largo de acumulación de información por medio del contacto con la lengua (Eyraud K., Giles, Koenig, & Stoller, 2000).

Por otro lado cabe mencionar que hay palabras que en ocasiones requieren de atención particular y son sacadas del contexto en el que ocurren para facilitar su aprendizaje. Esto se puede llevar a cabo con palabras que son de uso frecuente o que causan alguna dificultad en especial (Nation, 1990). Este podría ser el caso de los verbos de-lexicalizados que por su frecuencia en uso y en combinación con muchas otras palabras requieren de un trato individual.

Sin embargo, el contexto no es solamente lo que rodea a la palabra en un texto escrito, sino que también comprende la situación en la que ésta se usa. Los

estudiantes, aun de nivel básico, deben estar conscientes de que el vocabulario de una conversación entre amigos es diferente al usado en una entrevista de trabajo. Si el contexto es claro, éste les puede indicar cuál palabra o colocación es la apropiada (Deveci, 2004). Por lo tanto es recomendable que los estudiantes no sólo identifiquen la situación de comunicación planteada sino que además identifiquen las colocaciones propias de la misma. Esto les permitirá desarrollar hábitos de aprendizaje de colocaciones desde niveles iniciales, para que de manera natural observen cómo se usan las palabras y no se enfoquen sólo en su significado aislado (Courtright & Wesolek, 2001).

Asimismo, se deben considerar los casos especiales, como el de los verbos de-lexicalizados que, como también ya se mencionó, adquieren su significado en contexto. Para clarificar el significado de estos verbos resulta indispensable observarlos en contexto con sus colocaciones. Las palabras presentadas en contextos amplios ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades de inferencia de significado de palabras desconocidas y facilitan el aprendizaje de las mismas, como explica Hodges:

We do not learn most of our words by looking them up in a dictionary. Rather, we learn them in the context of our experiences with listening, speaking, reading and writing. (Hodges, 1984, p. 3)

Esta forma de fomentar el contacto con la lengua en contexto formará en ellos el hábito de observar alrededor de las palabras y analizar la situación en la que se encuentran. Asimismo resulta conveniente que los estudiantes se expongan a varios registros o estilos que les permitan observar las opciones léxicas que tienen de acuerdo con el contexto; éstos pueden ser desde interacciones orales espontáneas hasta textos técnicos escritos (Hatch & Brown, 1995).

El contexto ha sido tomado en cuenta para promover el aprendizaje de idiomas desde la década de los setenta cuando, gracias a enfoques como el situacional, se diseñaron materiales y cursos basados en situaciones reales que los hablantes enfrentan. Estos materiales estaban pensados especialmente para inmigrantes que requerían del idioma para situaciones de la vida cotidiana y daban prioridad a los contextos en los que ellos se desenvolverían (Hatch & Brown, 1995).

En el siguiente apartado se exploran los procesos cognitivos más relevantes en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera.

2.2 Procesos cognitivos en el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados

Después de haber considerado algunos aspectos de las palabras que influyen en su aprendizaje, se analizan en este apartado los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante dicho aprendizaje. Los cognitivos son los procedimientos gracias a los cuales aprendemos y empleamos nuestros conocimientos; el aprendizaje consiste en la organización e integración del material que se está aprendiendo en la estructura cognitiva. La estructura cognitiva del estudiante es el total de sus ideas sobre un área de conocimiento y la forma en la que se organizan (Da Silva & Signoret, 2000). Esta organización e integración del conocimiento no se logra con el aprendizaje memorístico, ya que no crea asociaciones con los conocimientos que ya se encuentran en la estructura cognitiva del estudiante. La información aprendida de forma mecánica se almacena de manera arbitraria y se pierde si no se logra integrar (Da Silva & Signoret, 2000). Sin embargo, en una etapa inicial, el aprendizaje se da de forma mecánica hasta que se conformen algunos elementos de conocimiento relevantes que sirvan de base para integrar otros (Da Silva & Signoret, 2000).

Para favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos, se debe considerar el repertorio de conocimientos de los estudiantes así como la forma de organizar el contenido o conceptos básicos de lo que se desea aprender. Estos conceptos deben organizarse de acuerdo con la disponibilidad de los conceptos, es decir, tomando en cuenta aquellos que pueden funcionar como anclas para integrar otros posteriormente (Da Silva & Signoret, 2000). De igual manera es recomendable propiciar actividades periódicas que permitan a los estudiantes utilizar los contenidos aprendidos e integrar otros nuevos (Da Silva & Signoret, 2000).

El aprendizaje de una lengua extranjera, también implica un proceso de creación de conocimientos, ya que involucra la creación de enunciados. Esto se logra por medio de la interacción constante con la lengua y tiene como resultado una representación

internalizada de la misma. Esta representación que crea el individuo se desarrolla a medida que sigue aprendiendo y percibiendo los usos de la lengua (Da Silva & Signoret, 2000). Durante este aprendizaje el estudiante formula hipótesis y construye una gramática personal con las propiedades de la lengua que ha procesado. Esta gramática personal confirma o refuta sus reglas, que inicialmente eran hipotéticas, cuando interpreta mensajes en la lengua que está aprendiendo (Da Silva & Signoret, 2000).

El aprendizaje de vocabulario, más específicamente, involucra el aprendizaje de algunos aspectos como el fonológico y fonético; éste se da de manera implícita y como resultado de la práctica y contacto con la lengua. Por el contrario, el significado de las palabras se aprende de manera explícita, ya que requiere de procesamiento consciente a nivel semántico así como del establecimiento de conexiones de significados con formas (Laufer & Hulstijn, 2001).

El nivel de procesamiento que el estudiante alcanza al aprender palabras se relaciona directamente con su permanencia en la memoria:

Craik and Lockhart argued that the chance that some piece of new information will be stored in long-term memory is not determined by the length of time that it is held in short-term memory but rather by the shallowness or depth with which it is initially processed. (Laufer & Hulstijn, 2001. p. 5).

La nueva información léxica se puede procesar de manera más profunda si se observan cuidadosamente la pronunciación, ortografía, categoría gramatical, significado y colocaciones de cada palabra, lo que da como resultado mayor retención en la memoria (Laufer & Hulstijn, 2001).

Por otro lado, se deben considerar también factores culturales y motivacionales que podrían afectar la forma y el grado de retención en que los estudiantes procesan la información (Laufer & Hulstijn, 2001). Se ha notado que hay más posibilidades de aprender una palabra si existe la necesidad de usarla (Hatch & Brown, 1995). Asimismo la frecuencia en el uso de las palabras conduce al aprendizaje:

Because repeated exposure to words, either through experience or through production, can lower their thresholds and increase familiarity, repeated exposure may also reduce the cognitive effort involved in lexical retrieval in L2 contexts. As beginning L2 learners are far less familiar with the words in the language and have slower retrieval times than more advanced learners or native speakers have for the same words, increasing the familiarity of words is likely to be of most benefit to this group (Snellings, van Gelderen, & de Glopper, 2002. p. 728).

El uso de la palabra en repetidas ocasiones da a los estudiantes más información sobre cómo se usan las palabras y además les da la oportunidad de probar las hipótesis que han formulado con anterioridad. Esta es la mejor forma de aclarar significados además de que todo el proceso les aporta más confianza sobre su conocimiento y conduce al aprendizaje.

Finalmente se puede mencionar que un ambiente que incluye combinaciones de estímulos ayuda a que el conocimiento de las palabras sea más profundo y evita que los estudiantes se queden en un nivel superficial como el de la traducción directa (Taylor, p 40).

De la misma manera, en el aprendizaje de las colocaciones con verbos de-lexicalizados el significado también es un factor fundamental ya que estas colocaciones cumplen con funciones pragmáticas que facilitan su integración a la estructura cognitiva, como se explica en el siguiente apartado.

2.2.1. Chunking

Según Lewis (1998), el idioma consiste en *chunks* o bloques prefabricados de palabras que producen textos coherentes cuando se combinan con otros. Estos grupos de palabras forman unidades de significado aun cuando están compuestos por más de un elemento y se conocen con “lexical chunks”. Los bloques léxicos varían en cuanto a su grado de fijación y qué tan idiomático es su significado.

Debido a que los bloques de palabras pueden ser de varios tipos, se destaca la

siguiente clasificación para efectos prácticos en la enseñanza de idiomas (Thornbury, 2002):

- Colocaciones: *set the table*
- Frases verbales: *run out of*
- Frases idiomáticas y dichos: *get cold feet, as old as the hills*
- Marcos o armazones de oraciones: *would you mind if...?*
- Fórmulas sociales: *have a nice day*
- Indicador discursivo: *to cut a long story short*

Como ya se mencionó, dentro de estas categorías las frases se distinguen por su grado de fijación, es decir, hay algunas frases que no permiten variación alguna, como por ejemplo, *over the moon* (no se puede cambiar ninguno de los elementos), mientras que hay otras que son semi-fijas, es decir, permiten algunos cambios, como por ejemplo, *nice to see you* (puede cambiar a *lovely, good, wonderful, etc.*) (Thornbury, 2002). Asimismo se puede apreciar dentro de las mismas categorías que algunas frases tienen un significado transparente mientras que otras tienen uno más idiomático (Thornbury, 2002).

Estos bloques se aprenden con facilidad y se adquieren como un todo, es decir, no se aprenden los componentes aislados que lo forman sino que se aprende la frase lista para usarse (Hatch & Brown, 1995). El aprendizaje de las palabras se logra cuando el estudiante descubre el significado que esas palabras refieren y se esfuerza para recordarlas (Nation, 1990). Si el esfuerzo que se realiza por aprender vocabulario se acompaña de encuentros repetidos con las mismas palabras, eso permite que se vayan construyendo más conceptos sobre las mismas y sus colocaciones. Como se mencionó con anterioridad, el aprendizaje se da cuando el estudiante crea conexiones entre lo que ya conoce y el conocimiento nuevo. Para que esto se lleve a cabo los estudiantes analizan y enriquecen las asociaciones de significado con imágenes o contextos para que permanezcan más tiempo en la memoria (Nation, 1990).

Estas expresiones reducen el esfuerzo cognitivo que representa el uso de la lengua, además de que ahorran tiempo de procesamiento y proveen de lenguaje

disponible para su uso inmediato (Shin & Nation, 2008). Por lo tanto la habilidad de comprender y usar estos bloques juega un rol importante en el aprendizaje de lenguas ya que favorecen y facilitan la comprensión y la comunicación. Según Lewis (1998), la comprensión de cualquier tipo de texto se da sólo si se identifican los bloques correctamente:

The central role of chunking – the ability to discern clearly the component units of any text – becomes clearer and clearer. Unless you chunk a text correctly, it is almost impossible to read with understanding, and unless you speak in appropriate chunks, you place a serious barrier to understanding between yourself and your listeners. Chunking is the key to comprehensibility, hence to making yourself understood in speech, and from a language teaching point of view, to successfully turning input into intake. (Lewis, 1998, p. 58)

Identificar y usar los bloques apropiados en cada situación es un buen hábito de aprendizaje de vocabulario y la habilidad de seleccionarlos, guardarlos y recuperarlos se debe desarrollar desde niveles básicos (Hatch & Brown, 1995). Al principio estas frases son aprendidas en conjunto y gradualmente el estudiante descubre y reconoce cada uno de sus elementos por separado; además se percata de que éstos pueden combinarse con otros (Paribakht, 2004). Sin embargo, aunque cada bloque tiene gramática, no es necesario que el estudiante la analice para poder usarlo apropiadamente; aun sin ese análisis los estudiantes se benefician implícitamente de esa gramática (Christison, 2002).

Dentro del amplio espectro de los bloques léxicos se encuentran las colocaciones que implican un tipo de asociación más flexible y se aborda más detalladamente en el siguiente apartado.

2.2.2 Colocaciones

Las palabras son consideradas colocaciones si se combinan con frecuencia, es decir, que cuando se observa una palabra y casi se puede adivinar otra palabra que podría acompañarla en un texto, se trata de una colocación (Thornbury, 2002). La adquisición de colocaciones promueve un aprendizaje de la lengua más rápido y eficiente que habilita a los estudiantes para que se comuniquen en situaciones de la

vida real. Esto es posible gracias a que las colocaciones permiten un uso automatizado, es decir, sin necesidad de un esfuerzo importante de la memoria. Este proceso de recuperación de frases prefabricadas es extremadamente rápido y, al requerir de mínima atención, compensa las limitaciones de la capacidad de la memoria, que requiere de mayor atención cuando se encarga de un procesamiento controlado (Wood, 2004). El procesamiento automático que permite el uso de estas frases no se controla a voluntad del hablante y no es accesible a la introspección; sin embargo, es el responsable en gran medida de la fluidez ya que facilita la codificación y decodificación de los mensajes usados (Wood, 2004). De acuerdo con Chambers:

What appears to enable listeners to produce longer speech units is the increasing use of automatized chunks or clusters of words combined with newly assembled strings of words. ... These productive lexical and syntactic phrases are of particular value to foreign language learners and can enhance their fluency by providing a frame to build a sentence as well as approaching the characteristics of native-like speech. (Chambers, 1998. p. 542)

Las colocaciones, entonces, permiten una comunicación más rápida y efectiva. Los estudiantes que recurren al uso de colocaciones son mejor comprendidos por nativo-hablantes, que inconscientemente predicen lo que se va a decir con base en las frases que se usan. Es decir, el enfoque se da en el significado del mensaje, lo que compensa posibles fallas en otros aspectos, como la pronunciación (Deveci, 2004).

Este énfasis en el contexto permite también que los estudiantes relacionen significados con frases y situaciones. De esta forma se definen y delimitan los significados de las palabras ya que éstas se aprenden con mayor facilidad si se encuentran en una secuencia significativa. Gracias al contacto con la lengua los estudiantes forman expectativas y anticipan información con base en lo que precede, y cada colocación que comprenden es un paso hacia el aprendizaje de un concepto o palabra (Brown, 1974).

Este conocimiento incluye no sólo el de las colocaciones sino que además muestra restricciones sintácticas y de registro, lo cual no se puede conseguir únicamente

con conocimiento receptivo (Hatch & Brown, 1995). Para lograr ese conocimiento es necesario un ambiente lingüístico rico en información que provea el contexto natural en el que el significado de las palabras y sus colocaciones sea claro para que se aprendan con mayor facilidad.

Dentro de los diferentes tipos de colocaciones se puede observar que aquellas que son más cortas (dos palabras) son las más frecuentes, con un 77% de recurrencia (Shin & Nation, 2008). En el siguiente apartado se analiza cómo se aprenden algunas de las colocaciones más frecuentes que se conforman de un verbo de-lexicalizado y un sustantivo.

2.2.3 Retención de colocaciones con verbos de-lexicalizados

Dada la naturaleza polisémica de los verbos de-lexicalizados y que su significado sólo se puede identificar gracias a sus colocaciones, resulta necesario analizar los procedimientos que permiten su aprendizaje. Como ya se vio, aprender palabras aisladas sin tomar en cuenta sus colocaciones dificulta que las mismas sean usadas apropiadamente. Esto se puede observar claramente cuando se trata de verbos de-lexicalizados que por sí solos no generan una imagen mental que dé información sobre su significado y por lo tanto de las combinaciones en las que se pueden usar. Sin embargo, a pesar de que los significados de verbos como: *go*, *give*, *break*, *hit*, *take* y *come*, entre otros, son difíciles de definir, son palabras con un amplio número de colocaciones (Visser, 1990).

El aprendizaje de las colocaciones se facilita ya que se trata de palabras que de manera natural están asociadas en contexto (Nation, 1990). Esta asociación es más fácil cuando se trata de sustantivos y adjetivos, a diferencia de verbos y adverbios que pertenecen a las categorías que requieren mayor esfuerzo para su aprendizaje (Nation, 1990).

Dado el hecho de que se aprende con mayor facilidad aquello que se comprende, las palabras que tienen mayor carga semántica se retienen mejor en la memoria. El significado se centra en palabras de contenido como sustantivos, verbos, adjetivos y

adverbios. Estas palabras tienen la cualidad de que pueden ser descritas y se pueden asociar con imágenes, a diferencia de las palabras de función (preposiciones, conjunciones, etc.) cuyo significado determina las relaciones entre otras palabras (Hatch & Brown, 1995).

Cuando los sustantivos se aprenden en bloques que incluyen sus colocaciones más frecuentes tanto con adjetivos como con verbos, los estudiantes los retienen mejor ya que tienen muestras de cómo se pueden combinar y cuentan con mayores posibilidades de usarlos productivamente (Carter & Nunan, 2001).

...several exposures to a word in meaningful contexts may be necessary before a learner can acquire “decontextualised” knowledge of a word meaning (Visser, 1990. p. 16).

Como ya se ha comentado, la retención de las palabras que se estudian aumenta de manera importante si el conocimiento adquirido recientemente se asocia con el adquirido con anterioridad. Además permite que los estudiantes usen palabras ya conocidas en nuevos contextos y con nuevas colocaciones. Esto sin duda contribuye a que el procesamiento de palabras relacionadas sea más rápido y efectivo (Hatch & Brown, 1995).

2.2.3.1 Motivación

Además de factores socioculturales, hay aspectos afectivos como la motivación que intervienen en la forma en que los humanos procesamos información (Laufer & Hulstijn, 2001). La motivación se puede describir como un esfuerzo dirigido que mueve a los estudiantes a llevar a cabo una actividad, por ejemplo, un aprendizaje (Laufer & Hulstijn, 2001).

Los estudiantes que tienen una motivación alta tienden a ser más exitosos en el proceso de adquisición de una lengua. Esta motivación se relaciona con la confianza que el alumno tiene en sí mismo. Cuando se siente seguro y relajado, puede estar atento al input, el cual tiene más posibilidades de ser comprendido e incorporado a estructuras cognitivas previas (Da Silva & Signoret, 2000). La confianza, además, le

permite tener una mejor actitud hacia la interacción por lo que busca más input y es más receptivo a la información (Da Silva & Signoret, 2000).

Se puede intentar aumentar la motivación de los estudiantes por medio de tareas y materiales que sean atractivos e interesantes para ellos (Laufer & Hulstijn, 2001). Por el contrario, hay factores que pueden afectar de manera negativa la motivación, por ejemplo, si el programa y los materiales de un curso son poco atractivos o si las actitudes y el comportamiento del profesor son desagradables o incómodos (Laufer & Hulstijn, 2001).

Una forma de motivar a los alumnos, reducir el estrés y darles mayor seguridad al aprender una lengua extranjera es promover el uso de colocaciones. Poder manejar estas frases incrementa su confianza ya que pueden interactuar usando el idioma, sin necesidad de construir oraciones complejas que sólo podrían producir si tuvieran un conocimiento más avanzado de la lengua (Carter & Nunan, 2001). La comunicación por medio de bloques prefabricados ayuda al desarrollo de la fluidez, lo que a su vez aumenta la motivación en el estudiante que usa la lengua efectivamente en situaciones reales de comunicación (DeCarrico & Nattinger, 1992).

La retención de palabras de una lengua extranjera se relaciona con tres factores que apoyan la motivación: necesidad, búsqueda y evaluación (Laufer & Hulstijn, 2001). La necesidad de usar una palabra lleva a su retención en la mente ya que se crea un grado de tensión que propicia el procesamiento de la información, lo que favorece indirectamente el aprendizaje (Laufer & Hulstijn, 2001). La búsqueda y la evaluación se relacionan más directamente con el aspecto cognitivo, ya que implican procesos en los que los estudiantes identifican el significado de la palabra que requieren y evalúan la frase en la que puede ser usada (Laufer & Hulstijn, 2001). Aun cuando la necesidad es la única que tiene que ver explícitamente con el componente motivacional, promover el ejercicio de los tres factores por los estudiantes conduce a una retención más efectiva de vocabulario (Laufer & Hulstijn, 2001).

Dado que aprender no sólo implica memorizar información sino que conlleva la consideración de aspectos sociales y ambientales, resulta importante mantener

una motivación alta que facilite la retención de información léxica. El aprendizaje de colocaciones, en especial, funciona como una estrategia a favor del estudiante que en sí misma tiene su recompensa ya que el individuo experimenta la satisfacción de haber logrado comunicar un mensaje.

En el siguiente apartado se detalla el desarrollo de la fluidez y su relación con la motivación que se logra al aprender colocaciones.

2.2.3.2 Fluidez

Para alcanzar la fluidez en una lengua extranjera es necesario primero retener léxico de la misma. El proceso de retención implica seleccionar las palabras para codificar el concepto deseado para posteriormente expresarlo, ya sea en forma oral o escrita (Snellings, van Gelderen, & de Gloppe, 2002)

Como ya se mencionó anteriormente el aprendizaje de colocaciones favorece el desarrollo de la fluidez. Esto es posible porque son frases prefabricadas que se producen y/o reconocen a una mayor velocidad. Este fenómeno se puede apreciar tanto en nativo-hablantes de la lengua como en estudiantes de una lengua extranjera:

Native speakers can only speak at a fast speed because they are calling on a vast repertoire of ready-made language in their mental lexicons. Their reading and listening comprehension is “quick” because they are constantly recognising “chunks” of language (Hill, 1999. P. 5).

Dado que los nativo-hablantes de la lengua han tenido más contacto con la lengua, su reconocimiento de frases léxicas es más rápido. Por el contrario, los estudiantes de niveles básicos están menos familiarizados con las palabras en la lengua extranjera y por lo tanto les toma más tiempo recordarlas para producirlas. Una forma de favorecer la retención de vocabulario es aumentar la familiaridad con las palabras (Snellings, van Gelderen, & de Gloppe, 2002).

El contacto frecuente con las colocaciones conduce a su retención y favorece el desarrollo de la fluidez, pero además tiene repercusiones directas en la pronunciación.

Los estudiantes que están en contacto frecuente con frases prefabricadas también aprenden los patrones de acentuación que los caracterizan como bloque de información. Esto podría incluso facilitar su comprensión auditiva ya que al reconocer la entonación con la que se produce una frase pueden interactuar aun sin identificar las palabras usadas.

...sometimes approximate whole sentences which are characterized by "a melody" unique enough so that it can be recognized even if badly mumbled (Krashen, 1988. p. 97).

La frecuencia con que se presenta el input al estudiante fomenta el desarrollo de patrones y rutinas que conforman el discurso automático. Estas rutinas funcionan como herramientas pragmáticas que permiten la interacción social con un mínimo de competencia lingüística (Krashen, 1988). Mientras más automático sea el uso de las secuencias del idioma, mayor es la fluidez en el momento de producirlo lo que permite dar mayor atención a la planeación del mensaje. En el siguiente apartado se describe cómo el aprendizaje de colocaciones influye en el desarrollo de la conciencia gramatical del estudiante.

2.2.3.3 Conciencia gramatical

Cuando el estudiante inicialmente aprende y usa colocaciones, lo hace sin conocimiento de la estructura lingüística subyacente; sin embargo, identifica las situaciones en las que es apropiado usarlas. Después, la práctica repetida en el uso de colocaciones proporciona un campo para al aprendizaje consciente de reglas tanto de manera inductiva (identificación y formulación de reglas) como deductiva (práctica en la aplicación de reglas). Este proceso de formación de reglas se da cuando el cerebro busca categorizar y organizar la información léxica que el estudiante tiene a su alcance. El cerebro busca entender los estímulos ambientales y tiende de manera natural a construir significado por medio de patrones.

Los estudiantes requieren de exposición suficiente al idioma y a su léxico para poder analizar la información e identificar los patrones lingüísticos subyacentes. Esto se relaciona con el concepto de *grammaticalised lexis* del Enfoque Léxico en el que el alumno descubre las colocaciones y patrones gramaticales dominantes a partir de

las palabras. Por ejemplo: se dice, “*she hit the ceiling*”, o “*she’ll hit the ceiling*”, pero no se usa “*she’s hitting the ceiling*” (Hatch & Brown, 1995). Se puede observar que el aprendizaje de colocaciones implica también dar atención al aspecto gramatical y que la selección léxica en ocasiones determina la estructura gramatical que debe usarse. Una palabra puede activar frases prefabricadas frecuentes, combinaciones con palabras, restricciones gramaticales, conceptos y campos semánticos (Wood, 2004).

Se puede observar que la enseñanza de vocabulario no está separada de la enseñanza de gramática sino que por el contrario se complementan:

Most researchers agree that lexical and syntactic knowledge bases are fundamentally interrelated in a kind of lexico-grammar. This view is further strengthened by evidence from large language databases which demonstrate the extent of lexical patterning in discourse (Paribakht, 2004. p. 156).

Por esta razón los estudiantes que aprenden bloques prefabricados desarrollan con más facilidad su conocimiento de la gramática de la lengua. Esta manera de incluir aspectos gramaticales de forma implícita ayuda a que el proceso sea más natural y que los alumnos que generalmente aborrecen la gramática y las reglas no se vean abrumados.

Generalmente el estudiante construye un discurso a partir de fórmulas y descubre que los bloques están formados de fragmentos que pueden combinarse con otros en una variedad de formas estructuradas a partir de reglas, por ejemplo, puede conocer la frase *tell the truth* y usarla tal como está en forma imperativa, pero además puede componer oraciones como *Joe seldom tells the truth* o *I wished you had told me the truth*. Posteriormente intenta manejar esas reglas para construir un discurso creativo, como se detalla en el siguiente apartado (Da Silva & Signoret, 2000).

2.3.3.4 Uso creativo y personalizado

Se piensa que las palabras pueden ser manipuladas y usadas en formas innovadoras para expresar lo que deseamos, pero la mayoría del tiempo no es así. Generalmente nos enfocamos en el mensaje que se va a comunicar o en el propósito de comunicación, es decir, no deseamos que las personas noten las palabras que

usamos, sino que atiendan el significado. Por ejemplo, la frase *I want to marry you* es más común que las variantes; *I wish to be wedded to you, I desire you to become married to me, your marrying me is desired by me, my becoming your spouse is what I want, I want marriage with you, what is desired by me is to wed you, it is my wish that I become married to you, etc.*

El uso de una palabra poco común o incorrecta puede distraer la atención de las personas con las que hablamos hacia la forma en la que se intenta expresar el mensaje. Aprender las formas en las que las palabras se combinan favorece la expresión de lo que deseamos comunicar de una manera natural.

The need to communicate effectively means that along with the speaker's own needs or preferences for how an idea is expressed, the needs and expectations of the hearer must also be taken into account (Wray, 2008. p. 20).

El uso de frases prefabricadas hace que el mensaje sea más fácil de codificar para el hablante así como también facilita la decodificación a quien lo escucha, a diferencia de las frases nuevas. Una frase innovadora se puede interpretar con base en el significado de las palabras que la componen, mientras que una prefabricada se asocia con significados fijos, para lo que se requiere menor tiempo de procesamiento.

Sin embargo, no se debe pensar que el uso de frases prefabricadas disminuye o cancela el aspecto creativo del discurso. Por el contrario, una vez que el estudiante está liberado de componer cada mensaje palabra por palabra, puede canalizar su atención y su energía hacia aspectos como el tono o ritmo de sus palabras. El hablante puede también producir variantes de frases hechas o construir discursos más largos combinando bloques (Pawley & Syder, 1983).

El aprendizaje de secuencias de palabras funciona como un primer paso para el análisis gradual de estructuras que con el tiempo lleva al desarrollo del discurso creativo (Krashen & Scarcella, 1978). Esto es posible porque el aprendizaje de frases prefabricadas funciona como una estrategia que permite el uso de segmentos de discurso aun sin conocimiento de su estructura interna. La práctica repetida de los mismos, así como la retroalimentación recibida, conducen a su análisis interno en el

que se identifican las reglas que llevan a la formación de cada segmento. Estas frases resultan de utilidad al establecer comunicación y además promueven la adquisición de *intake*, lo que a su vez favorece el desarrollo de la construcción creativa (Krashen & Scarcella, 1978).

Los estudiantes con poco conocimiento de las colocaciones tienden a hablar usando frases más largas con más uso de reglas gramaticales a diferencia de los nativo-hablantes que podrían comunicar lo mismo con una frase léxica precisa y menos gramatical. El uso de los bloques prefabricados permite que los estudiantes, especialmente de niveles básicos, se expresen de manera más autónoma y libre (Kryszewska, 2003).

Para lograr que las palabras y sus colocaciones se queden en la memoria se requiere del uso constante de las mismas, además de información referente a las restricciones sintácticas que las caracterizan y su registro (Hatch & Brown, 1995). Este uso de las palabras no sólo da a los estudiantes la pauta para hacer sus propias hipótesis de uso sino que además les permite usar las frases en contextos específicos, es decir, permite la personalización.

A lo largo de este capítulo se ha analizado la manera en que las colocaciones compuestas de verbos de-lexicalizados y un sustantivo dan a los estudiantes de lenguas de nivel básico la oportunidad no sólo de comunicar significados, sino además de interactuar usando el idioma. Para lograr el aprendizaje de dichas frases se puede recurrir a la exposición repetida en diversidad de contextos, a la creación de asociaciones acústicas y semánticas así como la creación de un ambiente lingüístico rico que haga referencia a contextos de la vida diaria. Estos aspectos, entre otros, contribuyen a la creación de ambientes de confianza que permiten la familiaridad con el léxico de una lengua así como un aumento en la motivación para aprender más palabras y sus colocaciones. En el siguiente capítulo se delinearán los criterios que retoman los aspectos más relevantes del aprendizaje de vocabulario aplicados al diseño de materiales.

Capítulo 3

Criterios para el diseño de actividades que faciliten la enseñanza y aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados

Como ya se vio en el capítulo anterior, el aprendizaje de vocabulario de una lengua favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras. Este aprendizaje generalmente se da en contextos que promueven la comunicación, en los que hay un propósito para usar el idioma. Las actividades de comunicación benefician el aprendizaje de léxico, ya que proveen de un contexto significativo, es decir, establecen el escenario para el intercambio de información. Este contexto proporciona evidencias al estudiante, quien puede inferir el significado de palabras nuevas; asimismo el contexto ayuda a establecer conexiones con estructuras de conocimiento previo y por lo tanto establece las bases para recordar el léxico nuevo (Coady & Huckin, 1997).

Existen materiales en el mercado que proponen acercamientos cada vez más novedosos al aprendizaje del léxico; sin embargo, aún se encuentran algunos que se quedan en un nivel superficial y tienden a enfocarse en la mera asociación de significado y forma. Asimismo se pueden encontrar algunos materiales enfocados específicamente al desarrollo de la competencia léxica por medio de la práctica con colocaciones. Éstos guían a los estudiantes en el proceso de identificar y registrar palabras y sus colocaciones; sin embargo no hay variedad suficiente para elegir el que se adapte mejor a las necesidades particulares de los estudiantes.

Una solución a la falta en la variedad de materiales que fomenten el aprendizaje de colocaciones, y específicamente de aquellas que se forman de un verbo

de-lexicalizado y un sustantivo, es la creación de materiales suplementarios que complementen el trabajo que se realice con un libro de texto. En este capítulo se abordan los aspectos más relevantes que se deben considerar en el momento de diseñar estas actividades.

3.1 Criterios generales para las actividades

Para ayudar a los estudiantes de lenguas extranjeras a familiarizarse con las palabras y sus colocaciones, se deben tomar en cuenta las condiciones que mejoren este proceso. Las condiciones mínimas incluyen: notar, recuperar y elaborar. Notar implica poner atención a la palabra e identificar su forma y significado. Esto se puede lograr de diferentes maneras; por ejemplo, si se trata de un texto escrito, la tipografía con la que se presente puede ayudar a notar un elemento léxico específico mientras que, si se trata de una actividad oral, se puede resaltar por medio de una explicación o de un ejemplo que permita su recuperación más adelante. Recuperar una palabra implica recordar el significado o parte del significado cuando se encuentra el elemento léxico. Esta recuperación se da en contexto y ya sin la forma y el significado visible. Recuperar palabras fortalece el aprendizaje y puede darse de manera receptiva (sólo recordar significado) o productiva (recordar la forma y significado para expresarlo). La elaboración es la más compleja de las tres condiciones, ya que implica recordar significado y forma de una palabra en un contexto nuevo o en una situación en la que el significado sufre alguna restricción o cambio (Nation, 2003). Idealmente estos tres elementos deben considerarse en las actividades que fomentan el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados.

A continuación se mencionan algunos criterios específicos para el diseño de diferentes tipos de actividades, que señalan los aspectos a considerar, desde la elección del material que servirá de input y formará la base a partir de la cual se creará la actividad hasta el tipo de reactivos que se pueden desprender del mismo.

3.2 Criterios específicos para las actividades

El punto de partida para el diseño de actividades es la selección del material que funcionará como input. Este puede obtenerse de una amplia gama de fuentes: periódicos, revistas, sitios de internet, programas de televisión o radio, entre otras. Se pueden elegir artículos, fotografías, dibujos, cuestionarios, historias, entrevistas, y muchos otros tipos de textos que incluyan el vocabulario que se desea practicar.

Dado que las actividades comunicativas son herramientas que permiten al estudiante prepararse para el uso del idioma fuera del salón de clases, el material debe concentrarse en la transmisión de mensajes y no en el medio o la forma. Es decir, el material debe ser significativo, además de atractivo, y la actividad debe tener un propósito comunicativo así como proponer un reto al estudiante. El texto que se seleccione, ya sea escrito u oral, debe proporcionar un contexto para el uso del idioma, uno que cree la necesidad de un elemento léxico determinado. Esto nos remite a la primera condición mínima que favorece el aprendizaje, notar las palabras que se van a practicar.

El siguiente paso a tomar es decidir el tema y/o situación que planteará la actividad. Dado que el contexto ayuda a crear conexiones entre significado y forma, lo que favorece la recuperación del elemento léxico, se debe identificar la situación en la que ese tipo de vocabulario se encuentra. Una vez que se defina la situación que funcione como contexto para la práctica, se pueden tomar decisiones sobre el tipo de reactivos que tendrá la actividad.

Como ya se mencionó, la exposición repetida provee una ligera garantía de que el vocabulario se quedará en la memoria por lo que es recomendable incluir, especialmente en el nivel básico, algunos *drills*. Estos ejercicios se enfocan en una o dos formas gramaticales, implican la repetición y la sustitución de por lo menos un elemento. Este tipo de reactivos puede ser o mecánicos o más comunicativos, si tienen la posibilidad de una respuesta abierta y la negociación de significado (Brown, 2007). Dado que el aprendizaje de colocaciones favorece el desarrollo de la fluidez, se puede

también recurrir a la práctica con *drills* ya que éstos de igual manera ayudan a los estudiantes a establecer tanto patrones de estructura como de ritmo y pronunciación.

Otro tipo de actividades que goza de amplia aceptación es el de las lúdicas. Éstas en ocasiones recurren a la repetición pero además captan la atención del estudiante, ya que incluyen un aspecto de competencia y relajación, lo que facilita la creación de un ambiente de confianza. Dicho ambiente sin duda abre más posibilidades de lograr la recuperación del vocabulario. Los juegos o actividades lúdicas no sólo divierten al estudiante sino que además pueden generar experiencias de satisfacción que se transforman en motivación para él.

De igual forma el uso de canciones aporta un factor de esparcimiento y relajación al salón de clases. Las canciones son textos atractivos, siempre al alcance de los estudiantes. Esta familiaridad con el tipo de texto facilita su inclusión en una clase ya que el interés que despierta asegura que noten algunos elementos léxicos. Las canciones también pueden motivar a los estudiantes a aprender más palabras y a desarrollar fluidez dado que la repetición de frases al ritmo de la música ayuda a crear conexiones acústicas.

Algunos textos se prestan para prácticas controladas mientras que otros permiten un trato más comunicativo y por lo tanto más libre en cuanto a las respuestas se refiere. La variedad en el tipo de técnicas por usar es amplia y se pueden consultar a diversos autores (ver, por ejemplo, Crookes & Chaudron, 1991) para algunas sugerencias. En el siguiente apartado se mencionan algunos aspectos que se deben considerar durante el diseño de las actividades así como muestras que se ajustan a cada uno de estos tipos de texto.

3.2.1 Actividades con lecturas

Frecuentemente se recurre a la lectura como un medio para aprender vocabulario. Los textos escritos facilitan el aprendizaje de las palabras gracias a que establecen un contexto para la comunicación de significados. Por medio de la lectura se

puede aprender vocabulario de manera incidental, pero este proceso es lento y se puede acelerar si se acompaña de ejercicios complementarios que se enfoquen en vocabulario específico.

Los criterios más importantes que se deben tomar en cuenta al seleccionar la lectura son la longitud del texto, la densidad de información y el tema. Dado que el conocimiento del idioma que tienen los alumnos de nivel básico es limitado, es recomendable usar una lectura corta. Esta debe ser, dentro de lo posible, un poco redundante para, de esa forma, aportar claves sobre significados y relaciones dentro del texto. El tema de la lectura también puede favorecer la activación de esquemas, es decir, puede hacer que el conocimiento previo del estudiante le ayude a inferir significados y por lo tanto obtener información del texto. Adicionalmente se debe recordar que un tema interesante y atractivo tiene entre otras ventajas el de la motivación para comprender el mensaje de la lectura y como consecuencia el aprendizaje de vocabulario.

Usualmente se recomienda el uso de textos auténticos para el aprendizaje de una lengua extranjera. El hecho de que estos materiales sean creados para nativos hablantes sin duda prepara a los estudiantes para el tipo de textos que encontrarán fuera del salón de clases. Sin embargo, la complejidad tanto de su estructura como de su léxico puede desalentar a los estudiantes que no tengan los elementos necesarios para comprenderlos. Los materiales simplificados tienden a eliminar vocabulario poco frecuente así como algunos aspectos sintácticos y pragmáticos que resultan excesivamente complejos. A pesar de que se puede pensar que en un texto simplificado se elimina lo interesante del auténtico, es preferible comenzar con lecturas acordes con el nivel lingüístico de los estudiantes con el objetivo de llegar posteriormente a textos auténticos. Un texto adaptado puede ser igual de efectivo que uno auténtico si el acercamiento del estudiante a la lectura asemeja la vida real. Es decir, se puede recurrir al conocimiento que los alumnos tienen sobre el formato y al interés que el tema puede despertar en ellos mismos, pues pueden hacer el intento por comprender el mensaje independientemente de su nivel de dominio del idioma.

Hay una amplia variedad de tipos de actividades que se pueden explotar con lecturas y las cuales se pueden clasificar en cinco grandes grupos: actividades de atención selectiva (aseguran que se note un elemento léxico específico), actividades de reconocimiento (buscan lograr el reconocimiento de palabras específicas y su significado), actividades de manipulación (atraen la atención de los estudiantes a la morfología y categoría gramatical de las palabras), actividades de interpretación (fomentan el análisis de significados de palabras con respecto a otras palabras en contextos específicos) y actividades de producción (promueven la producción del vocabulario) (Paribakht & Wesche, 1997).

Dado el nivel de conocimiento de la lengua de los estudiantes de nivel básico, las actividades que acompañen a la lectura deben centrarse en la identificación de las palabras y en el refuerzo al reconocimiento tanto del significado como de sus colocaciones. Esta atención al significado de las palabras llevará a una mejor retención de las mismas.

Para proveer refuerzo en la identificación de colocaciones con verbos de-lexicalizados se puede obtener infinidad de textos auténticos en internet. Por ejemplo, para las colocaciones que se seleccionaron para el presente trabajo que describen actividades rutinarias, se puede hacer una búsqueda con frases como *a day in the life of (a Mexican student, a writer, an engineer, Prince William etc.)* con lo que se obtienen desde artículos de periódicos y revistas hasta blogs y sitios con proyectos de intercambio de ensayos en los que se describen los días típicos de personas en diferentes culturas. Los siguientes son algunos ejemplos:

- http://women.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/women/the_way_we_live/article3403949.ece
- <http://media.learners.org/projects/onedayinthelife>
- <http://www.learner.org/jnorth/tm/monarch/LifeSanctuaryRegion.html>

Las opciones son considerables y permiten elegir lo que más se acerque a los intereses de los estudiantes. El siguiente es un texto tomado de un periódico en línea y adaptado para alumnos de nivel básico.

From The Sunday Times

February 24, 2008

A Life in the Day: Dr Brian Cox

The physicist, 39, is designing the world's largest particle accelerator at the European Organization for Nuclear Research (Cern) in Geneva. He commutes between there and Manchester, where he lives with his wife, the TV presenter Gia Milinovich, and his stepson, Moki, 11

I'm terrible at waking up — I hate it. I get up at 9 o'clock. I have crispy bacon on French bread, pain au chocolat and coffee for breakfast. I leave home and walk 20 minutes through a little French village, St Genis and across the border into Switzerland. You can see Mont Blanc — it's absolutely beautiful.

It's a strange job — a fantastic job, actually. The objective of the project I work on is to find the origin of mass in the universe. Someone once said it's like getting two Swiss watches and

smashing them together, and then looking at the bits and trying to work out what was inside and how it works.

Lunch is at 12. If you go at 12:10 the canteen is packed with thousands of physicists. It's full of people talking about physics. They have cakes, really great elaborate things with cream and chocolate for lunch. They start serving alcohol around 3 in the canteen, so people have a glass of red wine and get more energetic and chatty.

At around 7 everyone goes for a beer, then they do a bit more physics, and then they go out. I usually iChat on the computer to Gia and Moki before I have dinner. I get home at around 11. Usually I have a bottle of Châteauneuf-du-Pape — the wines are very good here. If I'm lucky, I take my clothes off. But I can't go to bed without reading. At the moment I'm reading *God Is Not Great*, by Christopher Hitchens, which is very good. I don't read physics because I wouldn't fall asleep.

By Charlotte Hunt-Grubbe.

Taken from: http://women.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/women/the_way_we_live/article3403949.ece



De este artículo se pueden desprender diversas actividades, por ejemplo, de atención selectiva, las cuales requieren de un esfuerzo mínimo de parte del alumno. En este caso, se puede pedir a los estudiantes que subrayen las palabras *get*, *have*, *go* y *leave* en el texto todas las veces que aparezcan.

Las actividades de reconocimiento requieren de conocimiento parcial del vocabulario a identificar por lo que se puede pedir a los estudiantes que identifiquen el significado de una palabra o una frase en un ejercicio de opción múltiple como en el siguiente ejemplo:

Read the following sentences from the text and choose the meaning that best describes the words in bold.

1. I'm terrible at waking up — I hate it. I **get up** at 9 o'clock.
 - a. arise from bed
 - b. open your eyes
 - c. sleep
2. I **have** crispy bacon on bread, pain au chocolat and coffee for breakfast.
 - a. possess
 - b. eat / drink
 - c. cook
3. I **leave** home and walk 20 minutes through a little French village.
 - a. arrive
 - b. go to
 - c. go out of a place

Los ejercicios de interpretación, como su nombre lo indica, fomentan el análisis de los significados de palabras en contexto, razón por la cual se pueden usar para aprender colocaciones. El siguiente ejercicio requiere que el estudiante infiera o identifique el significado de las frases tomando en cuenta el contexto en el que se encuentran.

Read the text and complete the phrases in the first column then match them to their meanings in the second column.

1. get up _____	a. arrive to a place
2. leave _____	b. go out of a place
3. have _____	c. take part in social life outside the home
4. go _____	d. drink something
5. get _____	e. arise from bed

Una variación de la misma actividad es pedir que los estudiantes identifiquen las frases del texto que pueden ser sustituidas por una lista de sinónimos, como se ve en seguida.

Read the following text and find the phrases that can be substituted for the following:

go to bed

have wine

get home

have dinner

go out

At around 7 everyone goes for a beer, then they do a bit more physics, and then they go somewhere to have fun. I usually iChat on the computer to Gia and Moki before I eat something. I arrive to my house at around 11. Usually I drink something — the wines are very good here. If I'm lucky, I take my clothes off. But I can't sleep without reading.

Por último, una lectura como ésta se puede usar como modelo para que los estudiantes produzcan sus propios textos. Estos se pueden intercambiar con estudiantes de inglés en otros países o simplemente publicarse en blogs o sitios como <http://www.learner.org/jnorth/tm/monarch/jr/DayLifeStudentA.html>. Este intercambio permite que los estudiantes usen el idioma con un propósito de comunicación real, ya que sus lectores serían personas interesadas en lo que ellos tienen que decir.

3.2.2 Actividades con diagramas

Los apoyos visuales, como imágenes y diagramas, se han usado con frecuencia en el aprendizaje de lenguas ya que ayudan a los estudiantes a recordar significados. Los diagramas especialmente permiten el agrupamiento o la clasificación de palabras, lo que favorece que el estudiante preste mayor atención al vocabulario y por lo tanto lleve a cabo un procesamiento más profundo que lo guíe a la retención. Los libros de

texto actualmente en el mercado incluyen apoyos cada vez más variados y atractivos. Algunos materiales (ver *New English File*, 2009, *New Inside Out* 2007) contienen diccionarios visuales organizado por campos semánticos, además de diagramas, mapas y cuadros.

The family VOCABULARY BANK

a Look at the two family trees. Number the people in relation to Robert.

- 1 aunt /ænt/
- 2 brother /'brʌðə/
- 3 cousin /'kaʊn/
- 4 father /'fɑ:ðə/
- 5 grandfather /'grændfɑ:ðə/
- 6 grandmother /'grændmʌðə/
- 7 mother /'mʌðə/
- 8 sister
- 9 uncle /'ʌŋkl/

- 10 daughter /'dɔ:tə/
- 11 nephew /'neɪfju/
- 12 niece /ni:ʃ/
- 13 son /sʌn/
- 14 wife

b Ask your partner five questions. Are you similar?

What

Where

What magazines

What sports

What music

What TV programmes

What magazines do you read?

What food

What languages

like

read do

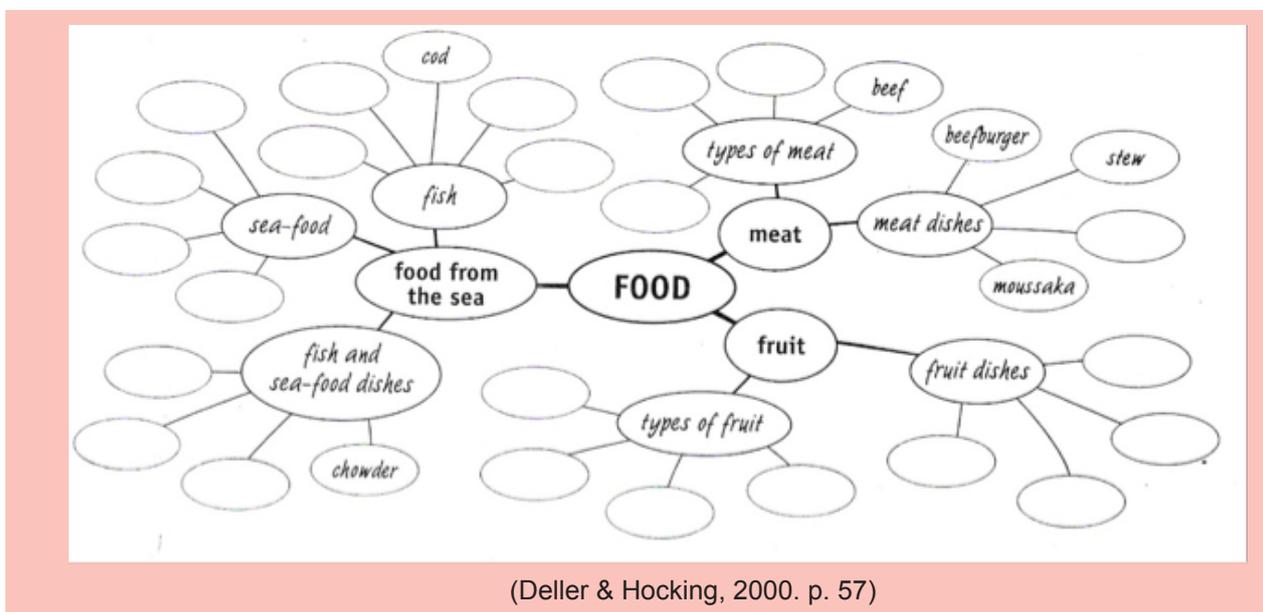
live speak

watch play

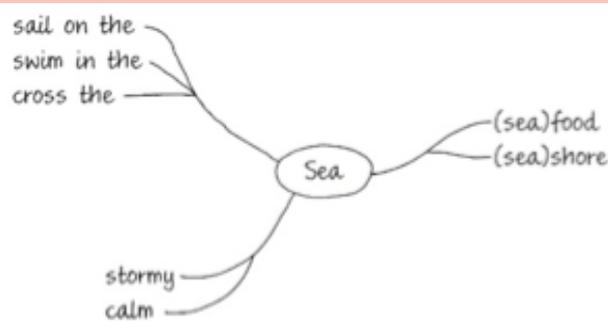
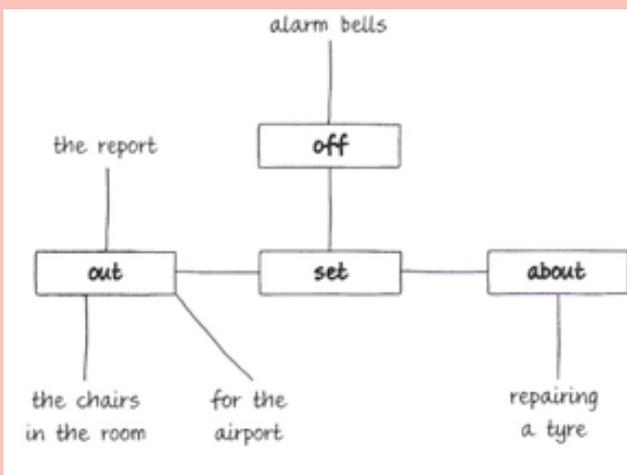
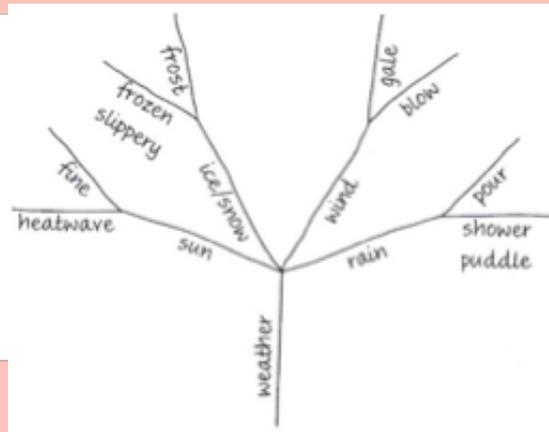
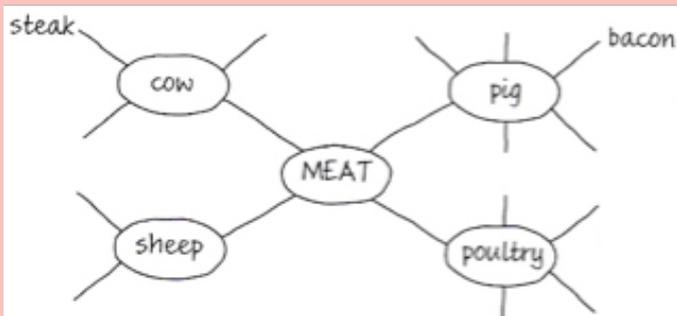
work

(Oxenden, Latham-Koenig, & Seligson, 2009. pp. 25, 145)

Los mapas semánticos son un ejemplo de diagramas que muestran las relaciones entre las palabras, además de organizarlas para su aprendizaje. Diagramas como éstos ilustran, de cierta manera, la forma en la que el léxico se guarda en la mente y pueden servir como estrategia para que el estudiante lleve un registro personal de las palabras y colocaciones que desea aprender.



Cada estudiante puede hacer su propio diagrama en el que asocie palabras y frases y ya que no hay una forma única para hacerlo, cada persona elige la información que incluirá. Esta forma personalizada de registrar vocabulario ayuda a que el estudiante desarrolle su estilo de aprendizaje y que controle más el proceso de adquisición de léxico de una manera creativa y novedosa.



(Thomas & Matthews, 2007. pp. 2-3)

Además de servir como registro de vocabulario, los diagramas se pueden incorporar en el salón de clases en actividades de introducción o seguimiento a lecturas o audios que contengan el vocabulario de la lección, especialmente cuando se trata de colocaciones con verbos de-lexicalizados, en las que el significado se determina gracias al complemento. El verbo puede ser el centro del diagrama y las ramificaciones pueden contener las colocaciones de ese verbo. Por ejemplo, la siguiente actividad puede incluirse como seguimiento a alguna lectura que se presente en un libro de texto de nivel básico.

A Day in the Life...

1 Reading

Robert Stanway works for an advertising company.

Read about Robert's day, and fill in the table below.



I usually get up very early - at about 6 o'clock. I have breakfast with my wife, and then leave for work at 7:15. I go to work by train, and get to the office just before nine.

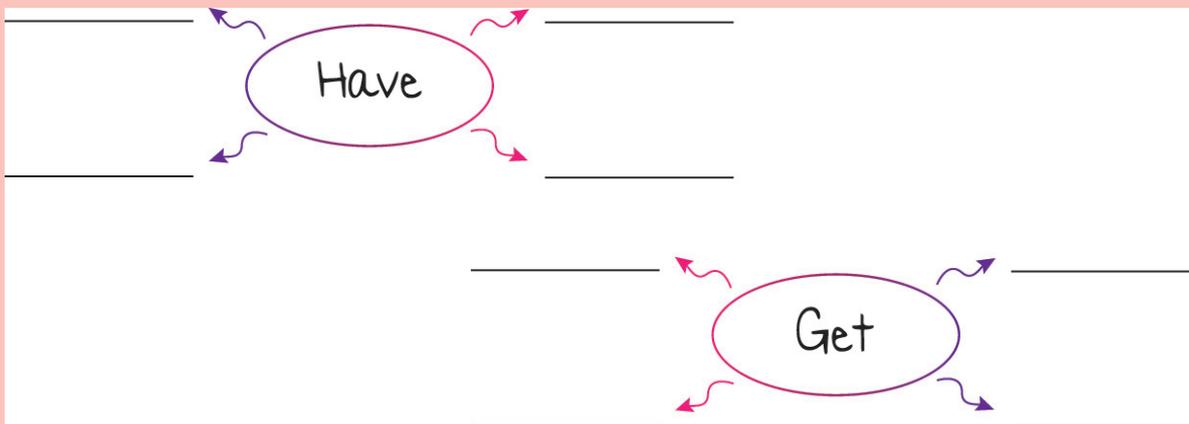
When I arrive at the office, I always check my email. I get a lot of messages from our overseas offices. Then I usually have a meeting with my team from 11 to 12 o'clock.

I have lunch in the office cafeteria at 12. The food isn't very good, but it's cheap. After lunch I sometimes meet clients, or write reports.

I usually finish work at about 6 o'clock, although I occasionally work overtime. I get home about an hour later, and have dinner with my family.

In the evening, I help my children with their homework, and watch television with my wife.

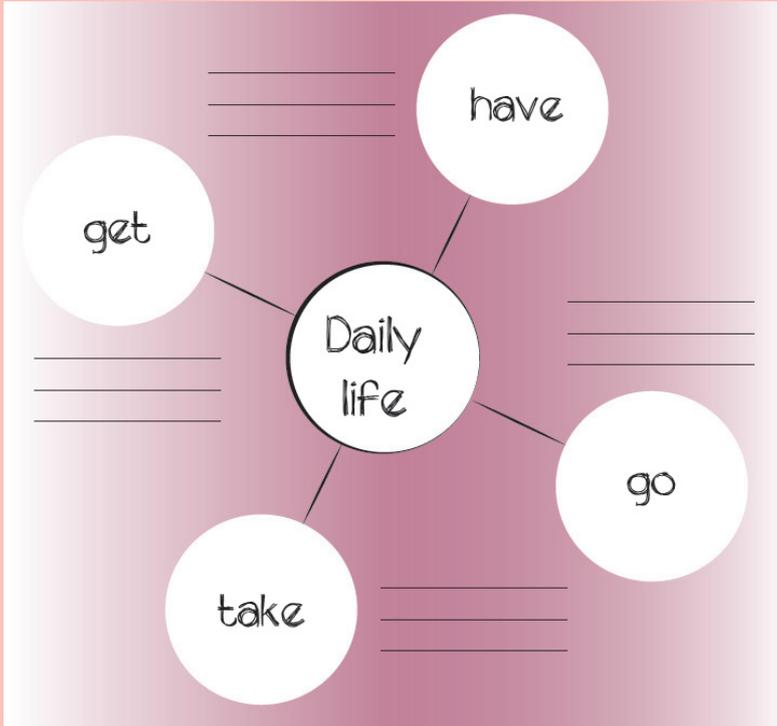
Complete the following diagram with vocabulary from the text.



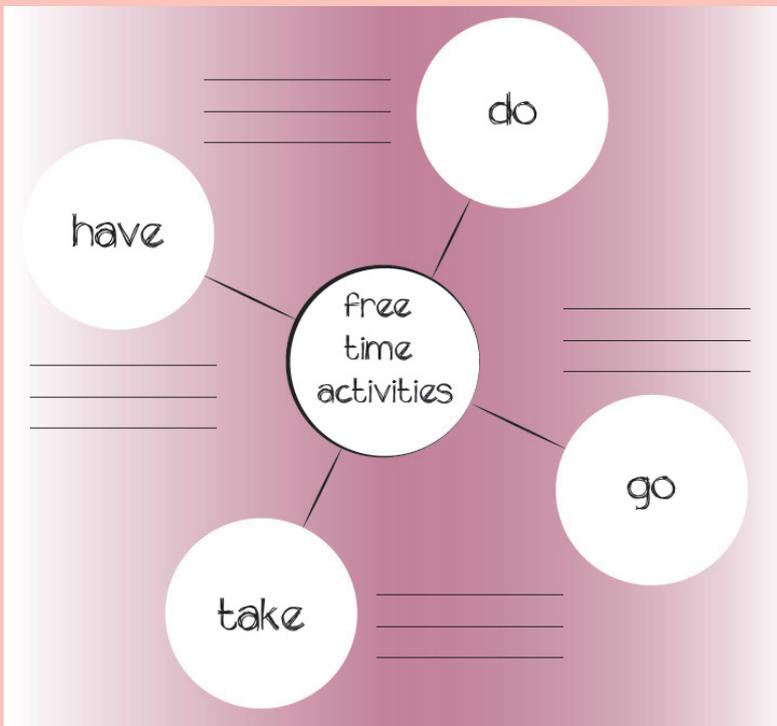
Al completar los diagramas se asegura que el significado de las frases es comprendido. Posteriormente se puede consolidar la información si se pide a los estudiantes que relacionen las palabras con una experiencia personal. Para lograrlo pueden hacer preguntas o intercambiar información personal usando el vocabulario.

Los diagramas se pueden adaptar para controlar las colocaciones que se desea trabajar aun si no se cuenta con una lectura. A continuación se muestran dos ejemplos de cómo delimitar el tema en el que se usarán las colocaciones.

Here is a vocabulary network; can you complete it with words from the box?



- up
- dinner
- breakfast
- to school
- to bed
- home
- lunch
- the children to school
- a shower
- out
- a coffee
- a pill



- shopping
- coffee with friends
- exercise
- for a drink
- fun
- housework
- photos
- dancing lessons
- sport

Now tell a partner when and where you do those activities.

When do you _____?

Where do you like _____?

También se puede pedir a los estudiantes que identifiquen las palabras que no colocan con un verbo en especial. Esta actividad se podría hacer aun sin un diagrama, pero incluirlo aporta un elemento visual que ofrece una alternativa para crear conexiones en la mente. Este ejercicio se puede complementar con una actividad de completar oraciones en la que los estudiantes manipulen el verbo y sus colocaciones de acuerdo a un contexto.

Cross out the word that does not collocate with the verb in the box.



Complete the following sentences with a phrase using go.

1. I've been at home all day. Let's _____ this evening.
2. I'm _____. I need a new pair of shoes.
3. It's really hot! We're _____. Do you want to come?
4. I don't want to watch TV. Why don't we _____? I heard they are showing the latest Harry Potter's episode.

Las opciones para trabajar con diagramas son variadas y se pueden complementar con otro tipo de materiales de lectura y de audio. El aspecto más relevante de su uso es que fomentan en el estudiante la estrategia de registrar el vocabulario que están aprendiendo.

3.2.3 Actividades con canciones

El uso de canciones en el salón de clase ha disfrutado de gran aceptación dado que aporta diversión y variedad al proceso de aprendizaje. Además de mantener el interés del estudiante, lo que aumenta la motivación, las canciones aportan un contexto rico en vocabulario que deja espacio para el aprendizaje incidental de palabras.

La repetición de frases al ritmo de la música, así como las que riman, ayuda a que las mismas se memoricen con mayor facilidad a diferencia de la sola atención al significado. Una ventaja del vocabulario que se puede encontrar en las canciones es que con frecuencia incluyen frases prefabricadas de uso cotidiano que se pueden aprender como bloques.

Al seleccionar la canción deben considerarse los intereses de los estudiantes. Gracias a internet hay la opción de conseguir material de cualquier género y época con facilidad. El único criterio a nivel lingüístico al que se debe prestar atención es el que la canción contenga el vocabulario que se propone trabajar en clase.

Es complicado encontrar una canción que contenga todo el vocabulario de una lección. Por ejemplo, el tema de colocaciones con verbos de-lexicalizados se relaciona directamente con actividades rutinarias y existen canciones que contienen una o dos frases solamente. Por esta razón la actividad puede usarse para practicar varios aspectos léxicos, tanto a nivel de colocación como de pronunciación.

El siguiente es un ejemplo de una canción clásica que puede funcionar con estudiantes adultos a los que les guste el rock. Ya que la actividad es para nivel básico, es sencilla y se dirige al conocimiento de léxico que los estudiantes tienen.

Read the song and replace the definitions in brackets with phrases from the box. You can use the phrases more than once. You may use a dictionary.

money
like a dog
moan
holding
get
right
hear
alright
like a log

A hard day's night

It's been a hard day's night, and I've been working (very much) _____

It's been a hard day's night, I should be sleeping (profoundly) _____

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

You know I work all day to get you (bucks) _____ to buy you things

And it's worth it just to (listen to) _____ you say you're gonna give me everything

So why on earth should I (complain) _____, 'cause when I get you alone

You know I feel okay

When I'm home everything seems to be _____ (correct) _____

When I'm home feeling you (embracing) _____ me tight, tight, yeah

It's been a hard day's night, and I've been working (very much) _____

It's been a hard day's night, I should be sleeping (profoundly) _____

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

Owwww

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

When I'm home everything seems to be (correct) _____

When I'm home feeling you (embracing) _____ me tight, all through the night,
yeah

It's been a hard day's night, and I've been working (very much) _____

It's been a hard day's night, I should be sleeping (profoundly) _____

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

You know I feel (okay) _____

You know I feel (okay) _____

Tomado de: [http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/](http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/a-hard-day's-night-lyrics-the-beatles/7de5f890a9d5d4ee48256bc20012cbf2)

[a-hard-day's-night-lyrics-the-beatles/](http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/a-hard-day's-night-lyrics-the-beatles/7de5f890a9d5d4ee48256bc20012cbf2)

[7de5f890a9d5d4ee48256bc20012cbf2](http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/a-hard-day's-night-lyrics-the-beatles/7de5f890a9d5d4ee48256bc20012cbf2)

Now listen to the song and check.

Para un grupo de adultos jóvenes se puede elegir una canción más moderna. En el siguiente ejemplo, al igual el anterior, no hay muchas colocaciones con verbos de-lexicalizados en la canción, así que la actividad retomará otras palabras que un estudiante de nivel básico puede practicar. La canción se presta para expresar una opinión al final de la actividad sobre lo que el autor quiso decir.

Listen to the song and correct the wrong words.

<p style="text-align: center;">Wrong version Just for students</p>	<p style="text-align: center;">Correct version For the teacher</p>
<p style="text-align: center;">What's up?</p> <p>Forty-five years and my life is still Trying to climb up that great big hill of hope For a generation And I realized rapidly when I knew I should That the country was made up of this brother- hood of man For whatever that means And so I think sometimes When I'm sleeping in bed Just to have it all out What's in my heart And I am feeling a little peculiar And so I get up in the morning And I step inside And I make a deep breath and I get real high And I scream at the top of my lungs What's passing on? And I say, hey hey hey hey I said hey, what's passing on? ooh, ooh ooh and I try, oh my god do I try I try all the time, in this contribution And I pray, oh my god do I pray I pray every single year For a constitution And so I think sometimes When I'm sleeping in bed Just to have it all out What's in my heart And I am feeling a little peculiar And so I get up in the morning And I step inside And I make a deep breath and I get real high And I scream at the top of my lungs What's passing on? And I say, hey hey hey hey I said hey, what's passing on? Forty-five years and my life is still Trying to climb up that great big hill of hope For a generation.</p>	<p style="text-align: center;">What's up?</p> <p>Twenty-five years and my life is still Trying to get up that great big hill of hope For a destination And I realized quickly when I knew I should That the world was made up of this brother- hood of man For whatever that means And so I cry sometimes When I'm lying in bed Just to get it all out What's in my head And I am feeling a little peculiar And so I wake in the morning And I step outside And I take a deep breath and I get real high And I scream at the top of my lungs What's going on? And I say, hey hey hey hey I said hey, what's going on? ooh, ooh ooh and I try, oh my god do I try I try all the time, in this institution And I pray, oh my god do I pray I pray every single day For a revolution And so I cry sometimes When I'm lying in bed Just to get it all out What's in my head And I am feeling a little peculiar And so I wake in the morning And I step outside And I take a deep breath and I get real high And I scream at the top of my lungs What's going on? And I say, hey hey hey hey I said hey, what's going on? Twenty-five years and my life is still Trying to get up that great big hill of hope For a destination.</p>

Now in small groups talk about the meaning of the song.

What do you think she is talking about? Why?

Para estudiantes con otro tipo de preferencias musicales se puede usar la siguiente canción que contiene varios verbos de-lexicalizados.

Listen to the song and fill in the spaces with verbs from the box.

have Live fill Go Look take get spend know do jump

I gotta feeling

I gotta feeling that tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good good night, a feeling

Tonight's the night night
Let's _____ it up
I've got my money
Let's _____ it up
_____ out and smash it
Like all my Gods
_____ off that sofa
Let's _____ off

I know that we'll _____ a ball
If we _____ down
And _____ out
And just loose it all
I feel stressed out
I wanna let it _____
Lets _____ way out spaced out
And losing all control

_____ up my cup
Mozoltov
_____ at her dancing
Just _____ it off
Lets paint the town
We'll shut it down
Let's burn the roof
And then we'll _____ it again

Lets _____ it
And _____ it up
Lets _____ it

I gotta feeling that tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good good night, a feeling
That tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good good night, a feeling

Tonight's the night
Let's _____ it up
I've got my money
Lets _____ it up
_____ out and smash it
Like all my Gods
_____ off that sofa, (come on!)
Lets _____ off
_____ up my cup, (dry!)
Mazel tov
_____ at her dancing (Move it Move it!)
Just _____ it off
Lets paint the town
We'll shut it down
Lets burn the roof
And then we'll _____ it again

Let's _____ it
Let's _____ it up
Let's _____ it...
Here we come
Here we _____
We gotta rock
Easy come
Easy _____
Now we on top
Feel the shot
Body rock
Rock it, don't stop
Round and round
Up and down
Around the clock

Monday, Tuesday,
Wednesday, and Thursday
Friday, Saturday
Saturday to Sunday

_____ with us
You _____ what we say
Party every day
Party every day

And I'm feeling
That tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good night
That tonight's gonna be a good good night (bis)
Black Eyed Peas - I gotta feeling

Las actividades con canciones sirven para dar variedad a los materiales presentados en el salón de clases y aportan el elemento de diversión que motiva a los estudiantes a aprender más vocabulario. Lo que se requiere que hagan es sencillo, ya que lo más relevante es que repitan las frases para que las memoricen y ganen fluidez en el momento de usarlas.

3.2.4 Actividades lúdicas

En la enseñanza de idiomas con frecuencia se recurre al uso de juegos, no sólo por el esparcimiento que proveen, sino por su valor educativo ya que dan a los estudiantes oportunidades de usar la lengua. La actividad lúdica es un valioso instrumento pedagógico por medio del cual el alumno practica cierta información. Este tipo de actividades crean un ambiente agradable en el que se favorece la retención de elementos léxicos a través de la repetición. Debido a que el aprendizaje de vocabulario no se logra con la práctica de una sola actividad, resulta muy conveniente el uso de juegos variados que promuevan especialmente la interacción y el uso repetido de las palabras.

Las actividades lúdicas propician la consolidación de lo aprendido gracias a la creación de sentimientos gratos que favorecen la retención. Con frecuencia se puede observar que los estudiantes disfrutan tanto un juego o una actividad que olvidan o no se dan cuenta de que están practicando el idioma. Los juegos despiertan el interés de los alumnos con facilidad y gozan de aceptación ya que la atención se centra en una habilidad y no en el aspecto lingüístico formal del idioma.

El juego que se seleccione para practicar colocaciones con verbos de-lexicalizados no sólo debe promover la repetición de las frases sino que además debe aportar diversión al proceso de aprendizaje. El uso de apoyos visuales, la variedad en el tipo de agrupamiento o el cambio en el acomodo de las sillas puede hacer que la actividad salga de lo común y por lo tanto sea memorable. Asimismo es recomendable incluir actividades en las que los estudiantes se muevan, caminen o actúen, lo que hace la clase más dinámica además de favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos kinestésicos (Brown, 2007).

El juego debe proporcionar al estudiante con oportunidades para la práctica significativa de temas relevantes para el mismo. La interacción es un aspecto clave, ya que como se mencionó al principio de este trabajo, el objetivo principal del idioma es la comunicación. A continuación se presentan tres juegos que se pueden aplicar a la práctica de colocaciones con verbos de-lexicalizados.

El juego kiboko requiere de tarjetas con la información léxica que se desea practicar por lo que para las colocaciones con verbos de-lexicalizados se puede producir el siguiente set.



Procedimiento del juego

Los estudiantes se reúnen en equipos de cuatro. Cada jugador dispone de cinco cartas. Hay otras cinco cartas (con el texto hacia arriba) en el centro. El jugador 1 cierra los ojos mientras el jugador 2 voltea una carta (hacia abajo). El jugador 1 abre los ojos e identifica la carta oculta. Si su respuesta es acertada el jugador 1 puede dejar una de sus cartas en el centro. Ahora es el turno del jugador 2 de cerrar los ojos y el jugador 3 voltea una carta. El jugador 2 debe adivinar la carta faltante y así sucesivamente. Gana el primer jugador que logre deshacerse de todas sus cartas.

Como se puede observar, el objetivo del juego es adivinar o recordar qué carta se encuentra oculta, pero sin notarlo los estudiantes observan y repiten las frases en las cartas mientras la actividad se lleva a cabo. Este juego apela a la memoria visual y refuerza las conexiones de los verbos de-lexicalizados con sus colocaciones.

La actividad de subasta también se puede utilizar para consolidar el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados. Este juego muestra a los estudiantes las frases en contexto y promueve el análisis de las mismas.

Para esta actividad se requieren oraciones que contengan las colocaciones que se desean practicar. Estas oraciones deben ser incorrectas como las siguientes.

I usually take breakfast at 8 o'clock.

My friends and I sometimes go to dancing on Fridays.

Do you always make your homework on weekends?

Laura hardly ever goes to sleep after midnight.

Los estudiantes pueden estar agrupados en equipos de tres y deben tener la misma cantidad de dinero de juguete así como una paleta como las que se usan en las subastas para hacer ofertas.

Procedimiento del juego

Se presenta a los estudiantes una de las oraciones preparadas para la actividad y se pregunta si alguno de los equipos desea ofrecer una cantidad para comprarla. Igual que en una subasta se espera la mejor oferta para vender la oración. Una vez comprada la oración, el equipo que la adquirió debe corregir el error. Si la corrección es acertada, el equipo recibe más dinero de juguete. Si la corrección no es apropiada, otro equipo puede intentarlo y obtener el dinero. Cada equipo debe decidir el momento en el que ofrecerán dinero por un error que pueden corregir y deben planear “sus compras” para no quedarse sin dinero y seguir jugando.

Como se puede ver, en esta actividad también se practican aspectos gramaticales y sintácticos además de los léxicos. Asimismo, este juego promueve el trabajo en equipo que permite el intercambio de ideas entre compañeros y proporciona a los estudiantes tímidos oportunidades para hacer uso del idioma.

Otro juego que se puede usar para practicar colocaciones con verbos de-lexicalizados es el llamado “sentences in a hat”. Para esta actividad se requieren tarjetas o papelitos con oraciones con espacios en blanco que los estudiantes deben completar con información personal. Las oraciones pueden ser como las que se presentan a continuación.

After dinner I usually _____ _____	In the evening I usually _____ _____
Before breakfast I always _____ _____	On weekends I often _____ _____
I always have _____ in the morning.	In the summer I often _____ _____

Procedimiento del juego

A cada alumno se le dan tres tarjetas y tiempo para completarlas con información real. Una vez completadas las oraciones, las deben doblar y poner en una caja. Cuando todos los estudiantes hayan puesto sus tres oraciones, se les indica que cada alumno tomará un papel y buscará a la persona que lo escribió. Deberán usar la información en el papel para formular preguntas y cada vez que encuentren a la persona que escribió lo que leyeron, escribirán su nombre en el papel y tomarán otro. El juego termina cuando se terminen los papeles de la caja. En ese momento cada quien contará cuántas oraciones tienen identificadas con los nombres de las personas que las escribieron y ganará quien tenga más.

Como se puede observar este juego requiere de mayor producción de parte de los estudiantes, que primero deben escribir y posteriormente deben hablar con sus compañeros. Esta actividad resulta apropiada para practicar el tiempo del presente simple además de las colocaciones con verbos de-lexicalizados que se usan para describir actividades habituales. Una ventaja adicional de este ejercicio es que la información que se usa es proporcionada por los estudiantes mismos, por lo que la actividad se vuelve significativa ya que se encuentra relacionada con su propia realidad.

A lo largo de este capítulo se han delineado los criterios más relevantes que se deben considerar al elegir o elaborar actividades para promover la práctica de colocaciones con verbos de-lexicalizados en nivel básico. Las actividades presentadas proporcionan oportunidades a los estudiantes para usar el idioma en una variedad de contextos así como con el apoyo de diversos materiales. Un elemento importante común en las actividades propuestas aquí es el de la repetición que, como se ha mencionado, facilita el aprendizaje de las frases. De igual manera la repetición constante de las colocaciones con verbos de-lexicalizados aporta a los estudiantes confianza en su uso, además de favorecer el desarrollo de la competencia léxica y fluidez. La selección de las actividades presentadas arriba es sólo una muestra de lo que se puede lograr si se toman en cuenta los criterios sugeridos para el diseño de actividades con verbos de-lexicalizados. El siguiente capítulo contiene la muestra completa de las actividades que se describieron en este apartado.

Capítulo 4

Muestra de actividades

4.1 Presentación

Como hemos visto, el uso de colocaciones permite, hasta cierto punto, asegurar que las palabras y sus significados queden guardados en la memoria de los estudiantes además de aumentar su confianza y fluidez cuando las usan con un propósito comunicativo. Para proporcionar a los estudiantes de inglés con una mayor variedad de opciones de práctica y favorecer el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados, en el presente capítulo se presentan, con mayor detalle, algunas de las actividades que se utilizaron para ejemplificar los criterios de su diseño.

Las actividades cuentan con una introducción y conclusión que propician la activación de conocimiento previo así como la recuperación y elaboración de discurso con colocaciones. De igual manera se incluyen factores contextuales que permiten a los estudiantes hacer conexiones de significado. Las actividades presentadas aquí sugieren el uso repetido de las colocaciones en una variedad de contextos y recurren a diversas técnicas para llamar la atención de los estudiantes. Esto se logra gracias al tema seleccionado, la creación de un ambiente de competencia o relajación, además de la satisfacción que resulta de haber completado el ejercicio exitosamente. Se trata de generar un reto que los estudiantes estén dispuestos y habilitados para tomar.

Se incluyen además del ejercicio las notas y los materiales necesarios para que el profesor pueda implementar la actividad completa en su salón de clases.

4.2 Propuesta de actividades que promueven la retención de colocaciones con verbos de-lexicalizados

Student's worksheet

Which do you read in Spanish? Which do you read in English?

	in Spanish	in English
Newspapers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magazines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Song lyrics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Share answers with a partner. Give examples.

I don't usually read the newspaper. But I read the news on the internet.

Read the following article from The Sunday Times and find the phrases that can be substituted for the following:

leave home
get home
get up
go out
go to bed
have (a drink)
have dinner

have (something)
for breakfast
have (something)
for lunch
have a glass of red
wine

From The Sunday Times
February 24, 2008

A Life in the Day: Dr Brian Cox

The physicist, 39, is designing the world's largest particle accelerator at the European Organization for Nuclear Research (Cern) in Geneva. He commutes between there and Manchester, where he lives with his wife, the TV presenter Gia Milinovich, and his stepson, Moki, 11

I'm terrible at waking up — I hate it. I get out of bed at 9 o'clock. I eat crispy bacon on French bread, pain au chocolat and coffee in the morning. I go out of my house and walk 20 minutes through a little French village, St Genis and across the border into Switzerland. You can see Mont Blanc — it's absolutely beautiful.

It's a strange job — a fantastic job, actually. The objective of the project I work on is to find the origin of mass in the universe. Someone once said it's like getting two Swiss watches and smashing them together, and then looking at the bits and trying to work out what was inside and how it works.

Lunch is at 12. If you go at 12:10 the canteen is packed with thousands of physicists. It's full of people talking about physics. They eat cakes, really great elaborate things with cream and chocolate for lunch. They start serving alcohol around 3 in the canteen, so people drink a glass of red wine and get more energetic and chatty.

At around 7 everyone goes for a beer, then they do a bit more physics, and then they go somewhere to have fun. I usually iChat on the computer to Gia and Moki before I eat something. I arrive to my house at around 11. Usually I drink a bottle of Châteauneuf-du-Pape — the wines are very good here. If I'm lucky, I take my clothes off. But I can't go to bed without reading. At the moment I'm reading *God Is Not Great*, by Christopher Hitchens, which is very good. I don't read physics because I wouldn't fall asleep.

By Charlotte Hunt-Grubbe.



Taken from: http://women.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/women/the_way_we_live/article3403949.ece

Reading: A Life in the Day: Dr Brian Cox

- Ask students to answer the questions “Which do you read in Spanish? And which do you read in English?” individually. Then give them time to share their answers with their peers. Ask students to report some of the information they found out.
- Ask students to look at the article and ask them to identify the man in the picture, his profession and age.
- Ask students to read the instructions for the activity and make sure they know what they have to do.
- Tell students to work in pairs.
- When students have finished, check answers with the whole class.

I'm terrible at waking up — I hate it. ~~I get out of bed~~ **get up** at 9 o'clock. I **eat have** crispy bacon on French bread, *pain au chocolat* and drink coffee ~~in the morning~~ **for breakfast**. I ~~go out of my house~~ **leave home** and walk 20 minutes through a little French village, St Genis and across the border into Switzerland. You can see Mont Blanc — it's absolutely beautiful.

It's a strange job — a fantastic job, actually. The objective of the project I work on is to find the origin of mass in the universe. Someone once said it's like getting two Swiss watches and smashing them together, and then looking at the bits and trying to work out what was inside and how it works.

Lunch is at 12. If you go at 12:10 the canteen is packed with thousands of physicists. It's full of people talking about physics. They **eat have** cakes, really great elaborate things with cream and chocolate in the afternoon for lunch. They start serving alcohol around 3 in the canteen, so people ~~drink a glass of red wine~~ **have a glass of red wine** and get more energetic and chatty.

At around 7 everyone goes for a beer, then they do a bit more physics, and then they ~~go somewhere to have fun~~ **go out**. I usually iChat on the computer to Gia and Moki before I ~~eat something~~ **have dinner**. I ~~arrive to my house~~ **get home** at around 11. Usually I ~~drink~~ **have** a bottle of Châteauneuf-du-Pape — the wines are very good here. If I'm lucky, I take my clothes off. But I can't ~~sleep~~ **go to bed** without reading. At the moment I'm reading *God Is Not Great*, by Christopher Hitchens, which is very good. I don't read physics because I wouldn't fall asleep.

- After going through the answers, comment on the use of collocations and highlight the fact that they express ideas in a more economical and natural way.
- **Follow-up:** Have students write a similar article about themselves. Tell them to use the title: A life in the day _____.

Learning vocabulary tip

It is a good idea to keep a register of the new words in a notebook. You can use mind maps, word trees, circles or boxes to classify words. Use synonyms, opposites or pictures to remind you of their meanings. **Focus** on common expressions, **not** on isolated words.

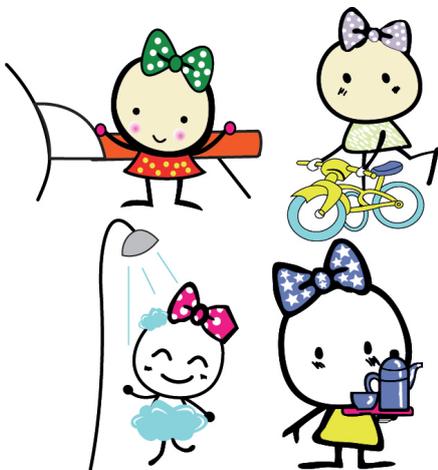
Look at the following example:

Can you complete the diagram with words from the box?

up
dinner
breakfast
to school

to bed
home
lunch
the children to school

a shower
out
a coffee
a pill



HAVE

TAKE

GO

GET

{ _____

{ _____

{ _____

{ _____

Now ask a partner when and where he/she does those activities.

When do you _____?
Where do you like _____?

Watch the "Wrong side of the bed" video at http://www.youtube.com/watch?v=uR_PzFZgsHU

And write a short description of Mr. Average Joe's unlucky day.

Using diagrams: Learning vocabulary tip

- Ask students to read the tips and make them aware of the importance of keeping a record of the words they come across in reading and listening texts.
- Emphasize that these diagrams are especially useful for keeping collocations with verbs like: get, have, go and take.
- Tell students to do the activity and check the answers with the whole class.

get	have	go	Take
up	breakfast	to school	a shower
home	lunch	to bed	the children to school
a coffee	dinner	out	a pill

- Ask students to work in groups of three and ask each other questions using the collocations from the diagram.
- Have some students report their classmates' answers.
- Play the video "Wrong side of the bed" for students or ask them to watch it for homework at http://www.youtube.com/watch?v=uR_PzFZgsHU. It is a 1:30 minute funny story of a man who had an unlucky day. Ask students to write a short description of the video's story for homework. They should use collocations with de-lexicalized verbs to describe the man's routine.
- Optional: Ask students to write a short description of an unlucky day they had.

4.2.3 Actividad con una canción

Student's worksheet

Can you tell who they are? Where are they from? What do you know about them? Talk in groups.



Read the song and replace the definitions in brackets with phrases from the box. You can use the phrases more than once. You may use a dictionary.

money
like a dog
moan
holding
get
right
hear
alright
like a log

A Hard Day's Night

It's been a hard day's night, and I've been working (very much) _____

It's been a hard day's night, I should be sleeping (profoundly) _____

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

You know I work all day to get you (bucks) _____ to buy you things

And it's worth it just to (listen to) _____ you say you're gonna give me everything

So why on earth should I (complain) _____, 'cause when I get you alone

You know I feel okay

When I'm home everything seems to be _____ (correct) _____

When I'm home feeling you (embracing) _____ me tight, tight, yeah

It's been a hard day's night, and I've been working (very much) _____

It's been a hard day's night, I should be sleeping (profoundly) _____

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

Owwwww

But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do

Will make me feel (okay) _____

When I'm home everything seems to be (correct) _____

When I'm home feeling you (embracing) _____ me tight, all through the night, yeah

It's been a hard day's night, and I've been working (very much) _____
It's been a hard day's night, I should be sleeping (profoundly) _____
But when I (arrive) _____ home to you I find the things that you do
Will make me feel (okay) _____
You know I feel (okay) _____
You know I feel (okay) _____

Tomado de: <http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/a-hard-day's-night-lyrics-the-beatles/7de5f890a9d5d4ee48256bc20012cbf2>

Now listen to the song and check.

Glossary

Log a section of the trunk or a main branch of a tree

Moan to make a low sound of pain

Hold to have or keep (an object) with or within the hands or arms,

Look at the picture. What do you think is happening?



What do you think a pop star's typical day is like? What do think your favorite singer does from Monday to Friday? Would you like to be a pop star? Why? Why not? Tell a partner.

A Hard Day's Night, written by John Lennon, was released in 1964 in the movie of the same name. The movie was a fictional documentary describing a couple of days in the lives of the group.

Who's your favorite pop star? Choose one of his or her videos from You Tube and share it at <http://www.wallwisher.com/wall/zG8XQ9fxyC> . Write a brief note explaining why you like that video when you paste it.

Using songs: A Hard Day's Night

- Ask students to say who the people in the picture are and to share any information they know about them in small groups. Listen to answers with the whole class.
- Then ask students to do the activity in pairs.
- Play the song and have students check their answers. Play it again if necessary.
- Ask the whole group to look at the picture and say what they think is happening.
- Give students some time to discuss the questions in small groups.
- **Follow-up:** Ask students to share a music video at Wallwisher (an online classroom wall display that you can set up as a space for collaborative student projects). Find information about it at <http://web2literacy.com/2011/06/11/sharing-music-videos-using-wallwisher/> . Students just have to choose a video and write a short comment about why they like it.
- **Optional:** If possible, have students watch the movie "A Hard Day's Night".

Kiboko

Material: make copies of the following phrases and cut them out. You will need a set of cards for every group of 4 players.



- Group students in teams of four players.
- Players deal the cards out (each one gets five cards).
- Players place the remaining cards facing up in the middle of a table.
- Player 1 closes her/his eyes while player 2 turns one of the cards on the table down.
- Player 1 opens her/his eyes and says which card was turned down. If s/he guesses correctly s/he can place one of her/his own cards on the table. If s/he doesn't guess correctly, s/he is not allowed to put any cards on the table.
- Player 2 closes her/his eyes and player 3 turns one of the cards on the table down. And so on.
- The winner is the player who gets rid of all her/his cards first.

Las actividades presentadas son sólo una pequeña muestra de lo que se puede diseñar para fomentar el aprendizaje de vocabulario. Los ejercicios que aquí se muestran comparten los criterios que favorecen el aprendizaje de colocaciones con verbos de-lexicalizados como el de la repetición, el uso de las colocaciones en diferentes contextos y con una variedad de input, la creación de un ambiente de diversión, cooperación y competencia así como el desarrollo de estrategias que los estudiantes pueden usar para seguir aprendiendo vocabulario por cuenta propia.

Cabe mencionar que estos criterios también se aplican al diseño de actividades para el aprendizaje de vocabulario diferente a las colocaciones con verbos de-lexicalizados. Los ejemplos presentados se pueden adaptar al tema que el estudiante necesite repasar, sin importar el nivel de conocimiento del idioma que tenga.

Conclusión

El propósito de esta investigación fue establecer criterios que sirvan como la base para el diseño de materiales que ayuden en el proceso de aprendizaje de algunas colocaciones formadas por verbos de-lexicalizados y sustantivos para el nivel básico de inglés como lengua extranjera en el CEI Acatlán. A lo largo de este trabajo se ha argumentado que se puede desarrollar la competencia léxica, y por lo tanto la comunicativa, en el nivel básico de inglés aprendiendo colocaciones, especialmente las que contienen verbos de-lexicalizados. Los verbos de-lexicalizados, resultan de especial interés dado su uso frecuente y gracias a que adquieren su significado a partir de las palabras que las complementan, lo que confunde a los estudiantes de nivel básico. Para poder guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y también desarrollar fluidez con base en su conocimiento de colocaciones es necesario recurrir a materiales didácticos de apoyo, ya que los libros de texto generalmente ofrecen un tratamiento superficial. Los materiales deben ser diseñados para ese fin en específico y deben cumplir ciertas características que favorezcan la recuperación de estos verbos que son complejos dada su naturaleza de-lexicalizada. Los materiales también deben ser atractivos y presentar diferentes contextos en los que estas colocaciones se encuentran de manera natural para promover un uso real de la lengua.

La fundamentación conceptual del trabajo gira alrededor del aprendizaje del léxico en general y de colocaciones en específico, así como en el desarrollo de materiales complementarios que promuevan su integración a la producción oral del estudiante. El enfocarse en el léxico significa que algunos aspectos que tradicionalmente han sido estudiados como parte de la gramática ahora sean tratados como unidades que se comportan como palabras, es decir, que se dé prioridad al significado de las frases y no a su estructura. Las ventajas de este acercamiento al aprendizaje de una lengua extranjera son variadas, entre las que se destaca el desarrollo de la fluidez y una comunicación más precisa y efectiva.

Los criterios propuestos en este trabajo dan las bases para el diseño de materiales con diferentes objetivos léxicos y los modelos incluidos muestran los resultados que se pueden obtener con un tema como el de las colocaciones con verbos

de-lexicalizados. Se ha mostrado que se pueden diseñar materiales adicionales para fomentar el aprendizaje de otros temas de vocabulario con los que los estudiantes experimenten alguna dificultad. Cabe mencionar que los criterios que se delinearon aquí se centraron en materiales dirigidos a principiantes. Sería interesante analizar la posibilidad de trasladarlos al diseño de materiales para niveles intermedios o avanzados.

Una premisa relevante que se procuró incluir en los modelos presentados es la de promover la interacción entre estudiantes. La interacción cobra gran importancia dada la naturaleza comunicativa de la lengua y creemos que es posible llevarla a cabo dentro del salón de clases con la mediación del profesor. La muestra de actividades que se incluyeron sirve de ejemplo de cómo se puede concretizar este objetivo. Por otro lado, es importante reconocer que en la actualidad se observa una creciente demanda de materiales que se apoyan en el uso de la tecnología y en laboratorios de auto-acceso. Cada vez es mayor el número de personas que busca soporte en sitios de internet para aprender o practicar el idioma. Por esta razón, una extensión lógica de este trabajo sería el desarrollo de modelos para el diseño de actividades de aprendizaje de léxico que se auxilian con tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, la experiencia que brindó el desarrollo de esta tesis ha reforzado nuestra convicción de dar mayor atención al aprendizaje del vocabulario de un idioma. Esta visión del léxico como factor indispensable para lograr la comunicación permite guiar a los estudiantes a observar la lengua en contexto lo que les muestra el aspecto pragmático de la misma.

Anexo 1

Lista de colocaciones con verbos de-lexicalizados más comunes en niveles básicos

do exercise
do homework
do sport
get a taxi
get home
get married
get up
go dancing
go for a drink
go out
go shopping
go to bed
have a good time
have breakfast
have coffee
have dinner
have lunch
take a shower
take photos

Anexo 2

Ejemplos de actividades con verbos de-lexicalizados en American Headway Starter.

A

What time do you ...	My Answers			
1. get up?	_____	_____	_____	_____
2. have breakfast?	_____	_____	_____	_____
3. go to work?	_____	_____	_____	_____
4. leave work?	_____	_____	_____	_____
5. get home?	_____	_____	_____	_____
6. go to bed?	_____	_____	_____	_____
7. go to English class?	_____	_____	_____	_____
8. _____?	_____	_____	_____	_____



B

What time do you ...	My Answers			
1. get up?	_____	_____	_____	_____
2. go to school?	_____	_____	_____	_____
3. leave school?	_____	_____	_____	_____
4. get home?	_____	_____	_____	_____
5. have dinner?	_____	_____	_____	_____
6. go out in the evening?	_____	_____	_____	_____
7. go to bed?	_____	_____	_____	_____
8. _____?	_____	_____	_____	_____

A

Sheila's day

Sheila is an editor. She works _____
(Where ...?) in London. She lives in the center of town.
 She gets up at _____ *(When ...?)* and
 she has coffee and toast for breakfast. At _____
 _____ *(When ...?)* she leaves home and she gets
 to work at eight o'clock. In the morning, she works
 _____ *(Where ...?)*. Then she has lunch
 at twelve o'clock. For lunch, she usually has
 _____ *(What ...?)* in an Italian
 restaurant. In the afternoon, she works _____ *(Where ...?)*. She stops
 working at five o'clock. After work, she goes _____ *(Where ...?)* for an
 hour. She usually gets home at seven o'clock. In the evening, she likes to play
 _____ *(What ...?)*. Then she has a sandwich for dinner. After dinner,
 she watches _____ *(What ...?)* or reads a book. She usually goes to
 bed at ten-thirty.



B

Sheila's day

Sheila is an editor. She works in a newspaper office in
 London. She lives in _____ *(Where ...?)*.
 She gets up at seven o'clock and she has
 _____ *(What ...?)* for breakfast. At
 seven-thirty she leaves home and she gets to work at
 _____ *(When ...?)*. In the
 morning, she works in the office. Then she has lunch at
 _____ *(When ...?)*. For lunch, she
 usually has pizza and ice cream in _____
 _____ *(Where ...?)*. In the afternoon, she works in a television studio. She stops working at
 _____ *(When ...?)*. After work, she goes to the park for an hour. She
 usually gets home at _____ *(When ...?)*. In the evening, she likes to
 play tennis. Then she has a _____ *(What ...?)* for dinner. After dinner,
 she watches the news on television or reads a book. She usually goes to bed at
 _____ *(When ...?)*.



Anexo 3

Ejemplos de actividades los diccionarios visuales de New English File Elementary

Verb phrases

VOCABULARY BANK

a Match the verbs and pictures.

- cook
- do
- drink
- drive
- eat
- 9 go
- have
- 8 like
- listen /'lɪsn/
- 1 live /lɪv/
- play
- 7 read
- 13 smoke
- speak
- study
- 10 watch
- wear /weə/
- work

b Cover the verbs.
Test yourself or a partner.

⦿ p.16



1 in a flat



2 in an office



3 children



4 economics



5 German



6 a VW



7 a newspaper



8 animals



9 to the cinema



10 television



11 to the radio



12 the guitar



13 a cigarette



14 exercise



15 tennis



16 a sandwich for lunch



17 coffee



18 fast food



19 dinner



20 housework / homework



21 glasses

A

Question Word

- have for breakfast ?
- your favorite pop group ?
- do in the evening ?
- go to bed ?
- get up ?
- your best friend ?
- drink in the morning ?
- live ?
- have lunch ?
- go on vacation ?
- watch on television ?
- have dinner ?

▼ Your partner's answers ▼



B

Question Word

- drink in the morning ?
- get up ?
- go on vacation ?
- go to bed ?
- have dinner ?
- have for breakfast ?
- have lunch ?
- your favorite pop group ?
- live ?
- your best friend ?
- watch on television ?
- do in the evening ?

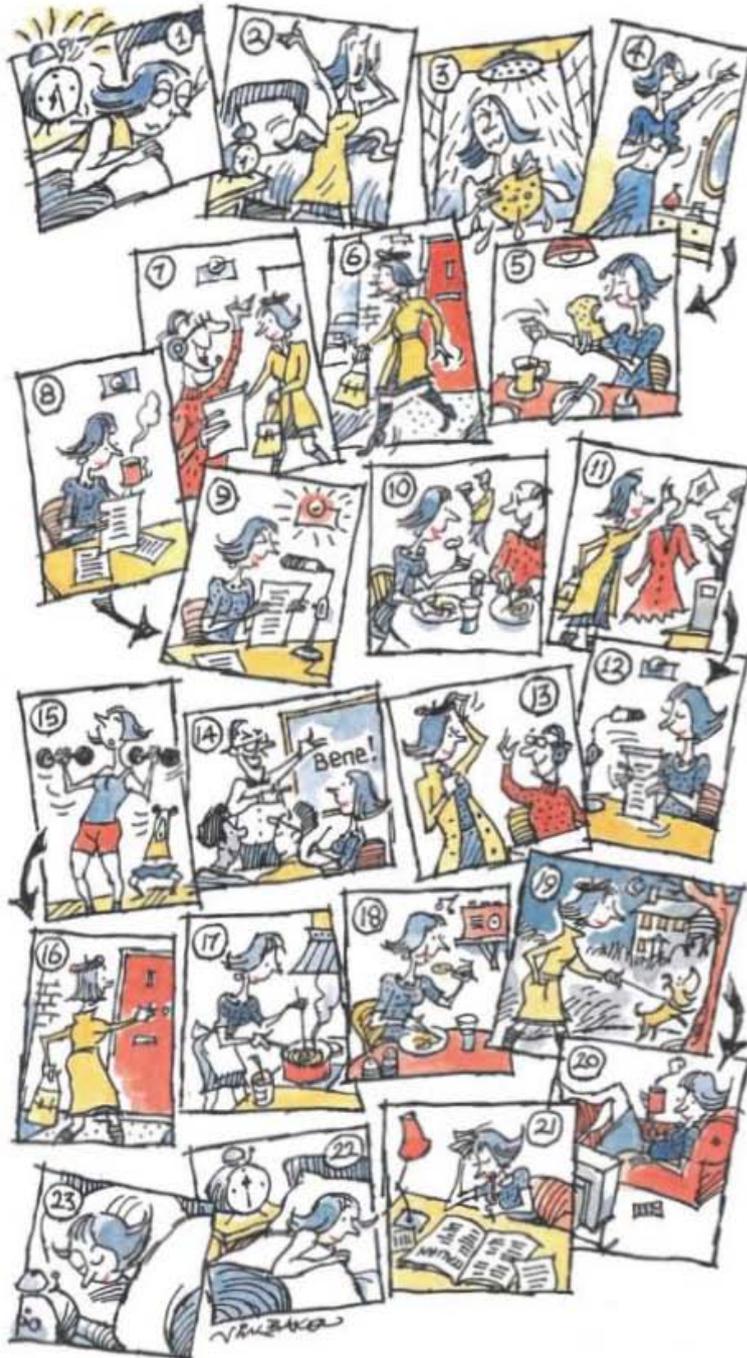
▼ Your partner's answers ▼

Daily routine

VOCABULARY BANK

a Match the verbs and pictures.

- do her Italian homework
- finish work / school
- 4 get dressed /drest/
- get home
- get to work / school
- 2 get up
- go home
- go shopping
- go to bed
- go to her Italian class
- go to the gym /dʒɪm/
- 6 go to work / school
- have a coffee
- 3 have a shower / a bath
- 5 have breakfast /'brekfast/
- have dinner
- have lunch
- make the dinner
- sleep (for seven hours)
- start work / school
- take (the dog for a walk)
- 1 wake up (early / late)
- watch TV



b Cover the verbs. In pairs, use the pictures to describe Vicky's day.

☞ p.30

Anexo 4

Actividad con verbos de-lexicalizados de New English File Elementary

Go, have, get

a Match the verbs and pictures.

- away (for the weekend)
- by bus
- for a walk
- home (by bus / car)
- out (on Friday night)
- shopping
- to a restaurant / 'restront/
- to bed (late)
- to church / to mosque /msk/
- to the beach



- breakfast / lunch / dinner
- a car
- a drink
- a good time
- a sandwich
- a shower

- a newspaper (= buy)
- a taxi / bus / train (= take)
- an e-mail / letter (= receive)
- dressed
- home (= arrive)
- to a restaurant (= arrive)
- 23 up



b What's the difference between *go home* and *get home*?

c Cover the expressions and look at the pictures. Test yourself or a partner.

⦿ p.56

Bibliografía

- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Akmajian, A., Demers, R. A., & Harnish, R. M. (1979). *Linguistics: an introduction to language and communication*. Cambridge MA: MIT Press.
- Biber, D. (2005) "What can corpus linguistics tell us about English grammar?" TESOL Applied Linguistics Forum 26 (1-8) (revisado en abril 2006) Disponible en World Wide Web: http://www.tesol.org/s_tesol/trc/trc_submission_detail_new.asp?id=197
- Brown, D. (1974). "Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation". *RELC Journal*, 5(2), 1-11.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman.
- Carter, R. & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., ed. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Chambers, F. (1998). "What do we mean by fluency?" *System*, 535-544.
- Chambers, F. (2004). En Wood, D. "An empirical investigation into the facilitating role of automatized lexical phrases in second language fluency development". *Journal of Language and Learning* [en línea] 2004 (revisado en agosto 2006) Disponible en World Wide Web: http://www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/2_2/wood2_2.html
- Christison, M. (2002). "Brain-based reasearch & language teaching". *English Teaching Forum*, 40(2), 3-7.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Courtright, M., & Wesolek, C. (2001). "Incorporating interactive vocabulary activities into reading classes". *English Teaching Forum*, 39(1), 2-9.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Silva, H. & Signoret, A. (2000). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM.
- DeCarrico, J., & Nattinger, J. R. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- DeCarrico, J. (2001). "Vocabulary learning and teaching". En Celce-Murcia, M. ed. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.

- Deller, H., & Hocking, D. (2000). *Innovations*. Hove, England. Language Teaching Publications.
- Deveci, T. (2004). "Why and how to teach collocations". English Teaching FORUM 42 (16-20) (revisado el 30 mayo 2006) Disponible en World Wide Web: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol42/no2/p16.htm>
- Donahoe, J. W., & Wessells, M. G. (1980). *Learning, language, and memory*. New York, Harper & Row.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Dwight, A. (2010). "Extended, embodied cognition and second language acquisition". *Applied Linguistics*, 31 (5), 599-622.
- Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Eyraud, K., Giles, G., Koenig, S., & Stoller, F. L. (2000). "The word wall approach". *English Teaching Forum*, 38 (3), 2-11.
- Folse, K. (2008). "Six vocabulary activities for the English language classroom". *English Teaching Forum*, 46(3), 12-21.
- Fox, G. (1998). "Plenary: Hocus pocus and graven images: collocation '98". *IATEFL Selections*. [material fotocopiado]
- Gnoinska, A. (1998). "Teaching vocabulary in colour". *English Teaching Forum*, 36(3), 12-25.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. New York: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Malaysia: Longman.
- Hill, J. (1999). "Collocational competence". *English Teaching Professional*. Issue 11 April, 3-6.
- Hill, J. (2001). "Revising priorities: from grammatical failure to collocational success". En Lewis, M., ed. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Hill, J., Lewis M. & Lewis M. (2001). "Classroom strategies, activities and exercises". En Lewis, M., ed. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Hodges, R. (1984). Education resources information center. U. S. Department of Education (revisado el 16 de abril 2006) Disponible en World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED250696.pdf>

- Kay, S. (1997). *Move up pre-intermediate resource pack*. London: Macmillan Heinemann.
- Kay, S., Vaughan, J., Gorn, H., Seymour, D., Brown, C., & Dawson, C. (2007). *New inside out beginner*. Madrid: Macmillan.
- Krashen, S., & Scarcella, R. (1978). "On routines and patterns in language acquisition and performance". *Language Learning*, 28(2), 283-300.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. London: Prentice Hall.
- Kroll, J.; Michael, E.; Tokowicz, N. & Dufour, R. (2002). "The development of lexical fluency in a second language". *Second Language Research* 18 (137-171) (revisado el 25 abril 2009) Disponible en World Wide Web: <http://slr.sagepub.com/cgi/reprint/18/2/137>
- Kryszewska, H. (2003a). "Chunking for language classes. Some lesson outlines". *Humanistic Language Teaching*, 5(5) (revisado el 25 de abril 2009) Disponible en World Wide Web: <http://www.hltmag.co.uk/sep03/mart5.htm>
- Kryszewska, H. (2003b). "Why I won't say goodbye to the lexical approach". *Humanising Language Teaching*, 5(3) (revisado en mayo 2006) Disponible en World Wide Web: <http://www.hltmag.co.uk/mar03/mart2.htm>
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2001). *Teaching collocation. Further developments in the lexical approach*. England: Language Teaching Publications.
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. (1996). "The dimension of lexical competence". En Brown, G., Malmkjaer,

- K., & Williams, J., eds. Performance and competence in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moudraia, O. (2001) "Lexical approach to second language teaching". ERIC Digest (revisado en abril 2006) Disponible en World Wide Web: <http://cal.org/ericcll/digest>
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2003). "Materials for teaching vocabulary." En B. Tomlinson ed., *Developing materials for language teaching* (págs. 394-405). London: Continuum.
- Nattinger, J. (1988). "Some current trends in vocabulary teaching" en Carter, R., & McCarthy, M. eds. *Vocabulary and language teaching*. London: Addison Wesley Publishing Company.
- Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Nielsen, B. (2003). Kushiuro National College of Technology. Kushiuro National College of Technology (revisado el 15 julio 2010) Disponible en World Wide Web: <http://www.kushiuro-ct.ac.jp/library/kiyo/kiyo36/Brian.pdf>
- Nunan, D., & Carter, R. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F. (1997). "Incorporating vocabulary into the syllabus". En Schmitt, N., & McCarthy, M. eds. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C., & Seligson, P. (2009). *New English file Elementary*. Shanghai: Oxford University Press.
- Oxford collocations dictionary for students of English*. (2002). Oxford: Oxford University Press.
- Paribakht, S. T., & Wesche, M. (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition". En J. Coady, & T. Huckin eds., *Second language vocabulary acquisition* (págs. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. (2004). "The role of grammar in second language lexical processing". *RELC Journal*, 35(2), 149-160.
- Pawley, A. & Syder, F. (1983). "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency". En Richards, J. C., & Schmidt, R. W. eds. *Language and communication*. London: Longman.
- Porto, M. (1998) "Lexical phrases and language teaching". *English Teaching FORUM*

(revisado en octubre 2006) Disponible en World Wide Web: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no3/p22.htm>

- Ramachandran, S. D., & Rahim, H. A. (2004). "Meaning recall and retention: the impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning". *Regional Language Centre Journal*, 35(2), 161-178.
- Redston, C. & Cunningham, G. (2005). *Face2face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1980). "The role of vocabulary teaching". En K. Croft ed., *Readings on English as a second language for teachers and teacher trainees* (págs. 425-438). Cambridge MA: Winthrop Publishers.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press
- Richards, J. C. (2000). Series editor's preface. En Schmitt, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1994). *Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1997). *Communicating naturally in a second language*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. eds. (1998). *Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, D., & Nation, P. (2008). "Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English". *ELT Journal*, 62(4), 339-348.
- Snellings, P., van Gelderen, A., & de Glopper, K. (2002). "Lexical retrieval: an aspect of fluent second language production that can be enhanced". *Language Learning*, 52(4), 723-754.
- Soars, J. & Soars, L. (2002). *American headway starter*. New York: Oxford University Press.
- Tan, M. (2003). "Language corpora for language teachers". *Journal of language and learning*, 1(2), 98-105.
- Thomas, B., & Matthews, L. (2007). *Vocabulary for first certificate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (1997). *About language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman, Pearson Education.

- Twaddell, F. (1980). "Vocabulary expansion in the TESOL classroom". En K. Croft ed., *Readings on English as a second language for teachers and teacher trainees* (págs. 439-457). Cambridge MA: Winthrop Publishers.
- Virga, C. (2006). "Let's get lexical!" *English Teaching Professional*. Issue 47, November, 31-32.
- Visser, A. (1990). "Learning vocabulary through underlying meanings: an investigation of an interactive technique". *RELC Journal*, 21(1), 11-28.
- Wang, J. T. & Good, R. L. (2007). "The repetition of collocations in EFL textbooks:" a corpus study. Paper presented at The Sixteenth International Symposium and Book Fair on English Teaching in the Republic of China, Taipei, November 10, 2007 (revisado el 20 marzo 2009) Disponible en World Wide Web: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/43/59/f3.pdf
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge, MIT Press.
- Wood, D. (2004). "An empirical investigation into the facilitating role of automatized lexical phrases in second language fluency development". *Journal of Language Learning*, 2(1), 27-50.
- Woolrad, G. (2001). "Collocation – encouraging learner independence". En Lewis, M., ed. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Woolrad, G. (2005). "Noticing and learning collocation". *English Teaching Professional*. Issue 40, September. 46-48.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: pushing the boundaries*. Madrid: Oxford University Press.
- Ying, Yu Shu. (2001). "Acquiring vocabulary through a context-based approach". *English Teaching FORUM* 39 (1) (revisado en 20 junio 2007) Disponible en World Wide Web: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no1/p18.htm>
- Zimmerman, C. B. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction" En Coady, J. & Huckin, T. eds. *Second Language Vocabulary Acquisition*. New York: Cambridge University Press.