

COLOCACIONES LÉXICAS: ESTUDIO COMPARATIVO DE LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS Y DE ESPAÑOL COMO L2

María Dolores López Jiménez, Universidad Pablo de Olvide, Sevilla¹
Email: mdlopezji@upo.es

Resumen: Este estudio se centra en el tratamiento que recibe la colocación léxica en libros de texto de inglés y español como L2. Para ello, se analizaron 24 libros pertenecientes a tres niveles junto con 208 cuestionarios distribuidos a profesores de ambas lenguas. Los resultados indican (a) la casi total ausencia de criterios explícitos de selección del léxico; (b) un desconocimiento acerca del concepto *colocación léxica* por parte del profesorado; (c) un tratamiento tradicional en la presentación y práctica de colocaciones léxicas y (d) una inexistencia de enseñanza explícita de colocaciones léxicas en los libros de español, ignorando así los resultados de investigaciones en la Lingüística aplicada.

Palabras clave: libro de texto, colocación léxica, enseñanza explícita, selección, presentación, práctica

Abstract: This study focuses on the treatment given to lexical collocations in English and Spanish L2 textbooks. To this end, 24 textbooks from three proficiency levels together with 208 questionnaires distributed among English and Spanish L2 teachers were analyzed. The results indicate (a) the scarcity of explicit vocabulary selection criteria; (b) a lack of knowledge about the concept of *lexical collocation* by the English and Spanish teachers; (c) a traditional treatment to the presentation and practice of lexical collocations; and (d) the absence of explicit teaching of lexical collocations in Spanish textbooks, ignoring the research from Applied Linguistics.

Keywords: textbook, lexical collocation, explicit teaching, selection, presentation, practice

1. EL LIBRO DE TEXTO EN UNA L2

En las últimas cuatro décadas el libro de texto como recurso pedagógico ha continuado ejerciendo un papel hegemónico entre los diversos materiales destinados a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (de aquí en adelante L2), esto es, el cuaderno de ejercicios, diccionarios, casetes, vídeos, CD, CD-ROM, lecturas graduadas, etc. (O'Neill 1982; Matthews 1985; Sheldon 1988; McDonough y Shaw 1993).

Una de las razones fundamentales por la que el libro de texto ha llegado a adquirir una gran importancia se puede encontrar en el hecho de que en muchas situaciones (centros de enseñanza y programas de L2) los libros de texto utilizados representan el programa

¹ **Date of reception:** 30 June 2013
Date of Acceptance: 7 December 2013

curricular del centro. Según Richards (1998), el libro de texto junto con otros materiales pedagógicos conforman el programa de muchos cursos para la enseñanza de L2, es decir, los objetivos, contenidos, destrezas que se van a trabajar y la metodología empleada coinciden con los que aparecen en el libro de texto. Desde la perspectiva del alumno, el libro no sólo sirve de medida de progreso, sino que también es fuente de material de estudio en casa, de referencia y de práctica, aparte de ofrecerle la oportunidad de poder ver por anticipado el material que se va a tratar (Tice 1991). Otra de las razones de la supremacía del libro de texto es el hecho de que los libros son agentes portadores de cambio (Hutchinson y Torres 1994). La idea de cambio ha pasado a convertirse en algo endémico en la enseñanza de L2. En los libros de texto se reflejan no sólo los avances tecnológicos sino también las diferentes áreas de interés (por ejemplo, la enseñanza del inglés con fines específicos) que han ido surgiendo así como nuevos enfoques metodológicos (Allwright 1981).

A pesar de la relevancia del libro de texto en la enseñanza de una L2, éste no ha estado exento de críticas. Desde el punto de vista del alumno, en el mundo académico existe un descontento generalizado acerca de la ausencia de respuestas ante las necesidades e intereses de los alumnos en los libros de texto. Richards (1993) argumenta que las necesidades individuales quedan desatendidas al estar el libro dirigido a un público extenso y heterogéneo tanto desde la vertiente cultural y geográfica como la lingüística. Lawley (2000), refiriéndose a la situación global de España, aclara que esta deficiencia que presentan los manuales, debido a la falta de atención a la realidad del alumno, tiene su origen en cuestiones monetarias, ya que es más productivo desde la perspectiva económica editar un mismo libro que pueda ser utilizado en muchos países que diseñarlo teniendo en cuenta la realidad de cada país. Asimismo, la globalización de ventas en el mercado editorial conlleva una trivialización en el contenido. Según Wajnryb (1996, citado en Maley 1999), el contenido de la mayoría de los materiales está desprovisto de aspectos pertenecientes al mundo que nos rodea como el sexo, la violencia, las drogas, etc., que hace que los materiales resulten insulsos y presenten un mundo que no responde a la realidad. Desde el punto de vista del docente, la posición dominante del libro de texto repercute de forma negativa en el papel del profesor, reduciendo sus funciones y habilidades. El profesor se convierte en un técnico que ejecuta el libro de forma que la enseñanza no se ve como un proceso interactivo sino como algo planeado por otros.

Finalmente, el libro de texto ha sido acusado de hacer caso omiso a las teorías y resultados procedentes de las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la Lingüística aplicada. Sheldon (1988) señala que la selección y la presentación del vocabulario en los libros de texto a menudo se llevan a cabo sin sistematicidad. Tomlinson (2008) destaca el hecho de que los materiales para la enseñanza del inglés como L2 no reflejan el proceso de aprendizaje de una L2 pues la mayoría de las actividades no van más allá de la memorización, repetición, sustitución y transformación. En otras palabras, se centran en la práctica de aspectos lingüísticos y no en la transmisión del mensaje en sí.

2. EL VOCABULARIO Y LA COLOCACIÓN LÉXICA EN UNA L2

Mientras que la importancia del libro de texto como recurso pedagógico en la enseñanza de una L2 perdura, no ocurre lo mismo con los componentes de la lengua que aparecen en

los manuales. Lewis (1993: 89) aclara lo siguiente: “Lexis is the core or heart of language but in language teaching it has always been the Cinderella”. No será hasta la década de los ochenta cuando numerosos estudios centrados en la enseñanza/aprendizaje del léxico en una L2 comienzan a aparecer (véase Carter 1987; Mckeown y Curtis 1987). Es en la década de los noventa cuando se pasa de un escepticismo generalizado acerca del papel del léxico en una L2 a un creciente interés en cuestiones pedagógicas, tal y como decidir qué vocabulario enseñar y cómo enseñarlo.

Dentro de este contexto, en los últimos veinte años han surgido investigaciones centradas en el aprendizaje de colocaciones léxicas, en particular aquellas que giran en torno a la precisión con la que aprendices de diferentes L1 usan colocaciones en inglés (Bahns y Eldaw 1993; Nesselhauf 2003; Shokouhi y Mirsalari 2010; Nizonkiza 2013; Sonbul y Schmitt 2013) y las que se ciñen al desarrollo del conocimiento colocacional (Zhang 1993). Las conclusiones de estos estudios indican que: (a) existe una falta de conocimiento sobre las colocaciones por parte de los aprendices de inglés como L2; (b) es necesario enseñar las colocaciones de forma explícita, especialmente aquellas combinaciones que sean diferentes en la L1 y la L2 del estudiante para evitar errores causados por transferencia de la L1; (c) el conocimiento acerca de este tipo de combinaciones no evoluciona en paralelo al resto del lexicón; (d) en el conocimiento sobre las colocaciones influyen factores tales como la idiomática, frecuencia y el grado de formalidad de la colocación; (e) parte de la carencia del conocimiento colocacional se debe a un énfasis excesivo por parte de los autores de libros de texto en la gramática tradicional y en la libre selección del vocabulario en la L2 en detrimento del principio de la idiomática. No obstante, habría que advertir al lector que estas conclusiones se deben tomar con cautela, pues parte de los autores de estos estudios no especifican el criterio de selección de las colocaciones léxicas presentes en las investigaciones y no ofrecen una propuesta metodológica para la enseñanza de estas combinaciones en una L2 basada en principios teóricos del campo de la Adquisición de segundas lenguas (ASL) (Higueras 2007). Asimismo, la mayoría de los estudios realizados hasta el momento se centran en la producción/reconocimiento de colocaciones léxicas a nivel escrito, dejando a un lado la producción oral de colocaciones (Wang y Shih 2011).

En lo concerniente al análisis del vocabulario procedente de materiales para la enseñanza/aprendizaje de L2, apenas se hallan investigaciones. Nesselhauf y Tschichold (2002) revisan siete programas informáticos para el aprendizaje del vocabulario llegando a la conclusión de que el aspecto colocacional se ha dejado de lado. Kasuya (2000) analiza cinco libros de texto de nivel intermedio para la enseñanza del inglés en institutos de educación secundaria en Japón. La autora concluye que algunos libros enfatizan demasiado los vocablos aislados. Higueras (2007) afirma que tanto en libros de formación para profesores de inglés como lengua extranjera como en el material complementario para alumnos destinado al aprendizaje del léxico en inglés es frecuente el concepto de colocación. Sin embargo, y siguiendo a esta autora, en las monografías para la formación de profesores de español como lengua extranjera apenas aparece y en los libros específicos para el aprendizaje del léxico en español casi nunca está presente. Por último, en un estudio más reciente Liu (2010) señala que en los materiales centrados en la enseñanza de las colocaciones existe una falta de análisis crítico sobre la definición y naturaleza de las colocaciones así como de la metodología para la enseñanza de las mismas.

En este artículo, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es decir, el auge del componente léxico junto con el reconocimiento de la importancia de las colocaciones léxicas en la enseñanza/aprendizaje de L2, se pretende analizar el tratamiento que reciben dichas combinaciones en un material pedagógico de primordial importancia en el marco de la enseñanza de L2 como es el libro de texto.

3. DEFINICIONES DE COLOCACIÓN LÉXICA

En este apartado se van a delimitar las definiciones acerca del concepto *colocación léxica* provenientes de las investigaciones de la Lingüística aplicada dentro del ámbito anglosajón y que empezaron a proliferar a partir de los ochenta. Estas definiciones se caracterizan por ser poco profundas, ya que apenas indagan en las características del concepto y se limitan a identificarlo como coapariciones frecuentes de dos palabras (Higuera 2004).

Gairns y Redman (1986: 37) aportan la siguiente definición de colocación: “when two items co-occur or are used together frequently, they are said to collocate”. Aclaran que agrupar las unidades léxicas según las propiedades colocacionales resulta difícil, por tanto aconsejan que se traten conforme vayan surgiendo o de forma aislada.

McCarthy (1990) no concibe la colocación como una unidad léxica pluriverbal, es decir, aquella que contiene más de un vocablo, sino más bien como una relación de sentido a nivel paradigmático al igual que la sinonimia, antonimia o hiponimia. Señala que la colocación actúa de principio organizador del léxico de una lengua y que resulta fundamental en el estudio del vocabulario.

Al igual que los autores anteriores (Gairns y Redman 1986; McCarthy 1990), Nation (1990) no considera la colocación un tipo de unidad léxica sino que la define como una coaparición de palabras. Este autor aporta a la enseñanza/aprendizaje del léxico en una L2 una de las caracterizaciones más amplias y relevantes sobre lo que significa conocer una palabra. Lo divide en tres bloques, esto es, la forma, el significado y el uso. En el último bloque es donde precisamente especifica que conocer una palabra supone saber desde un punto de vista receptivo y productivo qué tipo de palabras usualmente la acompañan.

Más tarde, Lewis (1993, 1997, 2000) en el Enfoque léxico le concede un papel central a las unidades léxicas pluriverbales, entre ellas la colocación léxica, destacando la arbitrariedad y la variación en el eje sintagmático y el paradigmático (Lewis 1993: 93):

Prices----- fell
Incomes----- rose
Unemployment----- stabilised

Asimismo, señala que las colocaciones se asocian al contenido y no a las funciones comunicativas de la lengua (por ejemplo, saludar, criticar, explicar, etc.).

En el nuevo milenio Schmitt (2000: 76) describe la colocación como una coaparición de palabras, una propiedad que se halla tanto en las combinaciones libres como en las idiomáticas. Aclara que las expresiones con menos variación resultan menos complejas en el aprendizaje de L2. Igualmente, Thornbury (2002: 7) determina que la colocación es una coaparición frecuente de palabras y la sitúa dentro de un continuo de fuerza asociativa

que va desde los compuestos (*second-hand, record player*), locuciones (*out of the blue*), verbos con partícula (*do up*) hasta las colocaciones (*set the record*). Por último, McCarthy y O'Dell (2005: 6) identifican la colocación como una pareja o grupo de palabras que con frecuencia se emplean juntas. Asimismo, afirman que estas coapariciones resultan naturales a los hablantes nativos mientras que para el aprendiz suponen una dificultad añadida.

En este artículo se va a seguir la definición de Higuera (2004: 71):

un tipo de unidad léxica (Lewis 1993; Higuera 1997), una unidad psicológica para los hablantes de una lengua (Benson et al. 1986), formada por dos lexemas² (Mitchell 1971) que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes (Koike 2001). Son parcialmente composicionales porque la base³ mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento (Corpas Pastor 1996; Castillo Carballo 1998; Koike 2001). Ilustran preferencias de combinación y restricciones impuestas por el uso, a nivel de la norma (Corpas Pastor 1996: 76; Zuluaga 2002: 106), en unos casos debido al conocimiento del mundo y en otros por razones idiosincrásicas de cada lengua.

Esta definición se caracteriza por ser una de las más completas de todas, ya que aún diferentes puntos de vista, es decir, la perspectiva psicológica, la semántica, la frecuencia de uso, la preferencia de combinación y las restricciones combinatorias.

4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE COLOCACIONES LÉXICAS EN UNA L2

4.1. Razones para la enseñanza y el aprendizaje de colocaciones léxicas en una L2

Desde la perspectiva docente, Corpas Pastor (1996) indica que es necesaria la enseñanza explícita de colocaciones léxicas pues ayudan a entender y producir textos pertenecientes a registros específicos (por ejemplo, dentro del campo de la meteorología suelen aparecer combinaciones colocacionales como *chubascos ocasionales* o *nubosidad variable*, Corpas Pastor 1996: 87). Lewis (1997) señala que la introducción de colocaciones en la enseñanza de una L2 debe ser considerada un reflejo de la forma en la que se usa el léxico en una lengua. Entre las razones que ofrece Hill (2000) para justificar la enseñanza de estas combinaciones cabe destacar, por un lado, que un conocimiento colocacional adecuado evitaría que el alumno cometiera errores gramaticales al intentar expresar el contenido de la colocación que desconocen a través de enunciados más largos; por otro, este autor afirma que el 70% de lo que recibimos o producimos forma parte de una expresión fija, de ahí que no sea suficiente enseñar las palabras de manera aislada. Por último, Wray (2002) precisa que en el caso de las colocaciones léxicas la introducción explícita resulta esencial puesto que suelen pasar desapercibidas para el aprendiz de L2 cuando aparecen en el input. Bajo el punto de vista del estudiante de L2, el aprendizaje de las colocaciones contribuye a fomentar la autonomía del aprendiz (Woolard 2000). En este caso, el papel del profesor

² Excepto en el caso de la combinación sustantivo+preposición+sustantivo.

³ Palabra clave en la colocación léxica con independencia semántica que selecciona una acepción concreta del colocativo que sólo aparece cuando se combina con ésta.

consistiría en entrenar a los alumnos a reconocer y recordar las colocaciones que les sean de utilidad antes que enseñarles colocaciones concretas.

Desde un punto de vista semántico, las colocaciones de una L2 se han considerado problemáticas en la descodificación y especialmente en la codificación del significado. De acuerdo con Castillo Carballo (2001), en caso de especialización intensa de uno de los elementos, la descodificación puede presentar dificultades para el hablante no nativo (por ejemplo, la colocación *dinero negro* en la que el sustantivo ha seleccionado la aceptación de “ilegal” para el adjetivo *negro*). Por otro lado, en lo referente a la codificación, esta misma autora añade que los estudiantes no suelen tener problemas al elegir la base de la colocación, sino más bien con el colocativo en sí, ya que éste adopta un sentido figurado en presencia de la base. Finalmente, al intentar justificar el aprendizaje de las colocaciones en una L2, McCarthy y O’Dell (2005) señalan que las colocaciones representan la forma más natural y más precisa al expresar un concepto.

4.2. Criterios de selección

Entre diversos investigadores (Bahns y Eldaw 1993; Corpas Pastor 1996; Castillo Carballo 2001; Nesselhauf 2003; Laufer 2005) existe la opinión compartida de que en la enseñanza de las colocaciones en una L2 la falta de equivalentes directos entre las colocaciones de la L1 y la L2 resulta uno de los criterios fundamentales para la selección de las colocaciones.

Brown (1974: 3) propone que habría que enseñar las colocaciones “normales” frente a las colocaciones “inusuales”, ya que las primeras forman la base de estas últimas. Gitsaki (1996) critica el hecho de que este autor no ofrezca criterios para distinguir entre ambos tipos; consecuentemente, los docentes se ven en la obligación de depender de sus propias intuiciones para poder decidir acerca de las colocaciones que son más útiles.

Yorio (1980) aconseja tener en cuenta criterios como las necesidades de los aprendices, la utilidad, la frecuencia, el uso y la facilidad de uso en la selección de las colocaciones. La facilidad de uso viene determinada por la facilidad al producir las combinaciones tanto desde un punto de vista fonológico como sintáctico.

Gitsaki (1996) sugiere que se seleccionen las colocaciones más frecuentes y las que han adquirido un mayor grado de idiomática. La idiomática viene determinada por el grado de abstracción que la colocación posee. Así, la colocación *recommend highly* es más abstracta que la combinación colocacional *try hard*. La primera carece de significado literal, mientras que la última puede representar una acción física.

Lewis (2000) indica que habría que centrarse en las colocaciones constituidas por sustantivos frecuentes en la L2 ya que éstos suelen presentar menos contenido léxico en comparación con otros de menor frecuencia, por tanto, necesitan de una mayor matización a través de adjetivos.

Hill (2000: 63-64) aboga por seleccionar colocaciones medias (*medium-strength collocations*). Distingue entre colocaciones únicas, fuertes, medias y débiles. No ofrece una definición de estos tipos sino que más bien los identifica a través de ejemplos. La colocación *to shrug our shoulders* sería única pues el verbo *to shrug* no se utiliza con otras partes del cuerpo. Los adjetivos *trenchant* o *rancid* en *trenchant criticism* y *rancid*

butter forman colocaciones fuertes pues suelen aparecer, aunque no únicamente, con los sustantivos *criticism* y *butter*, respectivamente. Los adjetivos *long*, *short*, *cheap* y *expensive* forman colocaciones débiles ya que se combinan con un número elevado de sustantivos. Las colocaciones *major operation*, *hold/have a conversation* y *make a mistake* se englobarían dentro de las colocaciones medias. Según Hill (2000), la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio conocen las palabras que conforman estas colocaciones por separado y es poco probable que conozcan las combinaciones colocacionales en las que éstas participan. El autor añade que los estudiantes de nivel intermedio no han almacenado la colocación *major operation* como un solo bloque sino por separado. Hill (2000) aconseja que se empiece a introducir las colocaciones léxicas de forma explícita a partir del nivel intermedio, tomando como punto de partida las palabras que conocen de forma aislada.

Higueras (2004) sugiere que en la selección de las colocaciones léxicas se tengan en cuenta áreas temáticas que sean de interés para el alumno. Los ejemplos que proporciona son aquellas colocaciones que han seleccionado un grupo de profesores que enseñan español como segunda lengua en España a futuras madres inmigrantes: *parto vaginal*, *hacer una cesárea*, *bebé prematuro*, *tener contracciones*, etc.

Gitsaki (1996) denuncia el hecho de que algunos criterios mencionados anteriormente acerca de la selección de las colocaciones léxicas como la utilidad, productividad y frecuencia de uso resultan un tanto arbitrarios. La autora concluye que a la enseñanza de las colocaciones léxicas le falta rigor científico en lo referente a qué y cuántas combinaciones colocacionales habría que enseñar, qué tipo de práctica sería la más adecuada y en qué nivel habría que empezar a instruir a los aprendices en estas combinaciones.

4.3. Propuestas pedagógicas para la enseñanza de colocaciones

Existen numerosas propuestas para la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones léxicas (Brown 1974; Lewis 1997, 2000; Gómez Molina 2004; Higueras 2004; Cabanillas 2008). Dichas propuestas se caracterizan por la inexistencia de una programación para la enseñanza de las colocaciones por niveles y por la casi total ausencia de técnicas para la presentación y práctica de colocaciones en contextos realmente comunicativos. La mayoría de las actividades procedentes de las propuestas arriba citadas ofrecen ejercicios controlados en los que el aprendiz se limita a reconocer la colocación, ejercicio mecánico, o bien se le exige que conozca el significado de cada uno de los componentes de la colocación con el fin de obtener la combinación adecuada. Esta última práctica resulta deficitaria, ya que el estar familiarizado con el significado de palabras aisladas no es garantía suficiente para que el alumno de L2 forme la combinación colocacional deseada debido al significado no composicional de estas co-ocurrencias. En el caso de la propuesta de Higueras (2004), habría que destacar el hecho de que se fundamenta en teorías sobre la lengua y su aprendizaje. La autora persigue introducir la enseñanza de la colocación léxica, dotando a los profesores de una formación lingüística sobre el concepto de colocación, aspecto que resulta innovador, para luego plasmar los contenidos lingüísticos en el diseño de unidades didácticas para trabajar las colocaciones junto con otros tipos de unidades léxicas.

5. TIPOS DE COLOCACIONES LÉXICAS

En la bibliografía existente acerca de las colocaciones léxicas se han establecido diferentes tipologías dependiendo de la categoría gramatical y de la relación sintáctica entre los constituyentes. Benson et al. (1986) indican la existencia de siete tipos de colocaciones léxicas mientras que Hausmann (1989), Corpas Pastor (1996), Castillo Carballo (1998) y Koike (2001) reconocen seis tipos e Írsula Peña (1994) distingue sólo cuatro.

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

1. sustantivo *sujeto* + verbo⁴:
inglés: *the milk went off, withdraw an offer*
español: *ladrar un perro, estallar una guerra*
2. verbo⁵+ sustantivo *objeto*:
inglés: *wind a watch, fill with horror*
español: *poner a prueba, entablar amistad*
3. adjetivo+sustantivo/sustantivo+adjetivo:
inglés: *sleeping generation, rough estimate*
español: *éxito fulgurante, fuente fidedigna*
4. sustantivo+preposición+sustantivo:
inglés: *a herd of buffalos, a bouquet of flowers*
español: *un banco de peces, un enjambre de abejas*
5. verbo+adverbio:
inglés: *appreciate sincerely, argue heatedly*
español: *desear fervientemente, negar rotundamente*
6. adverbio+adjetivo:
inglés: *deeply absorbed, closely acquainted*
español: *estrechamente ligado, rematadamente loco*

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

- a) una especialización semántica que limita sus posibilidades de combinación con otras bases, por ejemplo, *shrug one's shoulders, fruncir el ceño*;
- b) un significado abstracto o figurado ("restricted collocation", Cowie 1981: 227), por ejemplo, *capture/catch/seize/grip one's imagination, sofocar una revuelta*;

⁴ Se incluyen verbos con partículas (*phrasal verbs*) que forman una colocación con el sustantivo que funciona como sujeto del verbo (*the milk went off*).

⁵ Se incluyen verbos con partículas (*phrasal verbs*) que forman una colocación con el sustantivo que funciona como objeto del verbo (*she burst into tears*).

- c) un significado casi gramaticalizado constituyendo colocaciones con verbo deslexicalizado, por ejemplo, *make an agreement*, *dar comienzo*.

6. EL ESTUDIO

El estudio empírico consta de un análisis de 24 libros de texto (junto con las correspondientes guías docentes), divididos en 12 libros para la enseñanza del inglés como L2 (en adelante LTIng) y 12 libros de texto de español como L2 (en adelante LTEsp). Los libros pertenecían a tres niveles, esto es, inicial (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1), cuatro libros por nivel. Junto a los libros de texto se tuvieron en cuenta un total de 208 cuestionarios distribuidos entre 116 profesores de inglés y 92 profesores de español como L2. Los objetivos del estudio empírico son los siguientes:

1. Analizar el tratamiento dado a la selección, presentación y práctica de colocaciones léxicas en los 12 LTIng y en los 12 LTEsp.

2. Comparar dicho tratamiento en los libros seleccionados con la opinión que tienen los profesores de inglés y de español sobre el mismo.

6.1. Instrumentos

Los 24 libros analizados fueron publicados entre 1999 y 2009 por editoriales europeas y norteamericanas (OUP, CUP, Longman, Anaya, SGEL, Prentice Hall, McGraw Hill) y estaban dirigidos a jóvenes adultos (16-18 años) y adultos (18 años en adelante). Igualmente, los libros debían estar destinados a la enseñanza del inglés y del español como segunda lengua o lengua extranjera con fines generales y extensivos. No se tuvieron en cuenta libros de texto para la enseñanza del inglés como primer idioma en segundo de Bachillerato por ser el curso anterior a la PAU (Prueba de Acceso a la Selectividad) ni libros de texto para la enseñanza del inglés como segundo idioma por contar con un menor número de horas de clase en comparación con el inglés como primer idioma de Bachillerato. Asimismo, los libros debían incluir secciones explícitas de vocabulario identificadas como tal dentro de la lección y presentadas de forma autónoma, es decir, no compartidas con destrezas (a saber, escuchar, leer, escribir y hablar). Finalmente, habría que aclarar que los libros analizados incluían al menos tres de las cuatro destrezas existentes además de la gramática y el vocabulario.

Los diferentes tipos de ejercicios y actividades que componían la práctica de las colocaciones léxicas se analizaron siguiendo la tipología que se detalla a continuación y que se basa en el grado de control relativo por parte del estudiante en la respuesta de la práctica:

Ejercicio mecánico: los alumnos necesitan comprender el léxico que se practica y sólo existe una opción/respuesta válida.

Ejercicio cerrado: es necesario comprender el léxico y sólo es posible una respuesta/ opción.

Actividad abierta: al igual que en el caso del ejercicio cerrado, existe la necesidad de comprender el vocabulario que se practica, varias respuestas son posibles y se contempla la existencia de lagunas explícitas de información⁶.

Actividad comunicativa: existe elección en las repuestas/opciones y/o en el léxico requerido para llevar a cabo la actividad, además de la presencia de lagunas explícitas de información. Asimismo, los alumnos deben interactuar según las instrucciones del libro de texto para conseguir un producto final determinado no alcanzable de forma individual.

Ejercicio/actividad híbrido: resulta ambivalente a efectos de su clasificación pues contiene características de dos o más tipos. No se incluyen aquellos ejercicios/actividades que constan de varias partes de diferentes tipos.

Tras realizar una prueba piloto la versión final del cuestionario se distribuyó a profesores de inglés como lengua extranjera en institutos de educación secundaria, escuelas oficiales de idiomas y universidades españolas, por un lado, y por otro, a profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera en escuelas de idiomas y academias españolas y en universidades norteamericanas. La condición que debían cumplir tanto los profesores de inglés como los de español es que contaran con al menos tres años de experiencia docente y que basaran las respuestas del cuestionario en un libro de texto con el que estuvieran familiarizados. Igualmente, es necesario aclarar que estos libros debían cumplir los mismos criterios que los analizados, es decir, publicados entre 1999 y 2009 y dirigidos a adultos y jóvenes adultos, diseñados con fines generales y extensivos y que incluyeran al menos tres destrezas aparte de los componentes gramatical y léxico. Las diferentes preguntas del cuestionario versaban en torno a las siguientes variables: (a) presencia de criterios explícitos sobre la selección del léxico, (b) presencia de presentación explícita del vocabulario nuevo, (c) existencia de variedad en la práctica del léxico y (d) presencia de diferentes tipos de colocaciones léxicas en la práctica del léxico. Los encuestados debían responder las preguntas del cuestionario siguiendo una escala de frecuencia que contenía cinco opciones: NS/NC= No sabe/No contesta; 1= No/nunca; 2= Ocasionalmente; 3= Frecuentemente; 4= Sí/siempre. Las respuestas a las preguntas del cuestionario se analizaron a través del programa de análisis estadístico SPSS versión 12.

6.2. Resultados del análisis de libros de texto

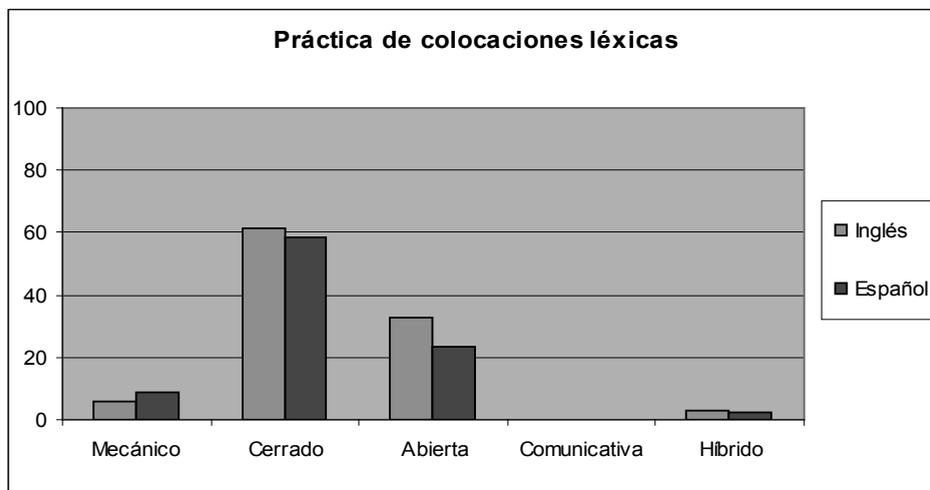
En lo referente a la selección de las colocaciones léxicas en tan sólo dos de los 24 libros del profesor analizados (8.33%) se explicita la fuente de la que se ha obtenido el vocabulario que se incluye. Es muy probable que en el resto de libros analizados los autores hayan utilizado el principio de libre selección para el vocabulario que aparece.

Con respecto a la presentación (explícita/implícita) de colocaciones léxicas, el análisis de los LTIng y los LTEsp muestra un comportamiento opuesto por ambos grupos de libros. En el caso de los LTEsp a medida que aumenta el nivel del libro disminuyen las lecciones

⁶ Según Richards y Schmidt (2002: 257), una laguna informativa o vacío de información en un acto de comunicación entre dos o más personas consiste en: "a situation where information is known by only some of those present. In communicative language teaching it is said that in order to promote real communication between students, there must be an information gap between them, or between them and their teacher. Without such a gap the classroom activities and exercises will be mechanical and artificial."

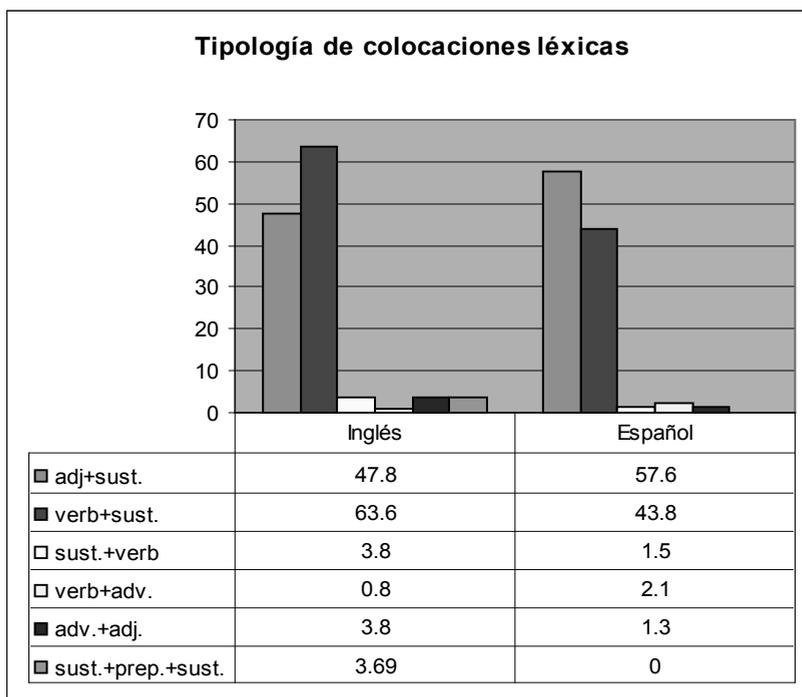
que contienen presentación de las colocaciones léxicas (LTesp inicial 35.83%, LTesp intermedio 25.3%, LTesp avanzado 16.35%). Sin embargo, en los LTIng el incremento en el nivel del libro viene acompañado de un mayor porcentaje de lecciones que introducen las colocaciones léxicas (LTIng inicial 4.17%, LTIng intermedio 12.5%, LTIng avanzado 19.79%).

En cuanto a la práctica (explícita e implícita) de colocaciones léxicas, los LTIng y los LTesp presentan un comportamiento similar, esto es, en los libros de nivel intermedio y avanzado existe un mayor porcentaje de lecciones que practican las colocaciones léxicas (LTIng inicial 44.2%, LTIng intermedio 65.7%, LTIng avanzado 56.7%; LTesp inicial 52.7%, LTesp intermedio 60.7%, LTesp avanzado 60.8%). Por otro lado, la práctica se compone mayormente de ejercicios cerrados (LTIng 61.2%, LTesp 58.6%) y actividades abiertas (LTIng 32.7%, LTesp 23.5%), mientras que las actividades comunicativas no están presentes (véase gráfica 1).



Gráfica 1. *Tipología de ejercicios y actividades*

Entre los diferentes tipos de colocaciones léxicas presentes en la práctica de estas combinaciones, los que aparecen en un mayor porcentaje son los del tipo adjetivo+sustantivo/ sustantivo+adjetivo (LTIng 47.8%; LTesp 57.6%) y verbo+sustantivo (LTIng 63.6%; LTesp 43.8%) (véase gráfica 2).



Gráfica 2. *Tipología de colocaciones léxicas*

Dentro de la enseñanza de las colocaciones hay que señalar el hecho de que en los LTEsp no se enseñan de forma explícita, mientras que en un 85.1% de los LTIing sí lo hacen. Tres de los LTIing que enseñan las colocaciones explícitamente son libros que, según el título, se han adaptado al sistema educativo español o al menos se precisa que es una edición española. No obstante, en la descripción de los tres manuales no se aclara si la selección de las colocaciones léxicas se basa en las diferencias existentes entre la L1 y la L2. Igualmente, y en lo que a la terminología se refiere, en un 73% de los libros en los que aparece la enseñanza explícita se utiliza el término “collocation”, en un 17% la expresión “words that go together” y en un 11% la palabra “expression”. En un 31% de los libros en los que se utiliza el término “collocation” bajo el mismo aparecen no sólo colocaciones léxicas sino otras expresiones como por ejemplo compuestos (*heartbeat, painkiller*), colocaciones gramaticales (*on business*) y locuciones (*fight tooth and nail*) y verbos no frasales (*take*).

La práctica explícita de colocaciones léxicas en los LTIing se organiza en torno a lo siguiente: (a) palabra compartida por las combinaciones colocacionales que aparecen en el ejercicio/actividad (*go out of business, expand the business, go into business*), (b) organización temática (colocaciones relacionadas con la ley y el orden: *commit a crime, minor offence, break the law, escape raid, serious crime*) y (c) organización estructural, es decir, comparten una combinación de categorías gramaticales (verbo+sustantivo=*make a noise, tap the phone, do your best*). La organización del tipo (a) aparece en un 32% de los

LTIng que enseñan colocaciones léxicas de forma explícita; la del tipo (b) en un 61% de los LTIng y la del tipo (c) en un 90% de los LTIng.

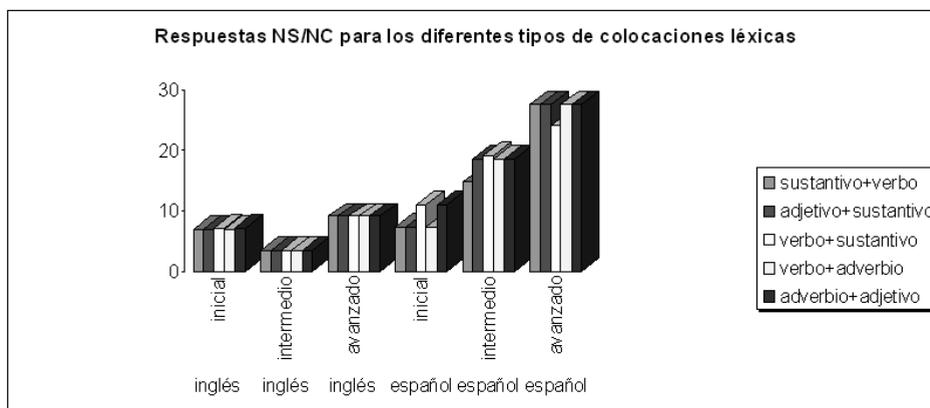
6.3. Resultados del análisis de cuestionarios

Según las respuestas de los profesores encuestados, los criterios de selección de forma explícita no aparecen con frecuencia ni en los LTIng ni en los LTEsp. La media de respuestas "Sí" es de 23% en los LTIng y de 17,7% en los LTEsp.

En lo referente a la presentación explícita del vocabulario, los profesores de inglés y los de español como L2 opinan que en los LTIng y en los LTEsp, respectivamente, se presenta el léxico con frecuencia (LTIng=3,20; LTEsp=3,40) (1= No/nunca; 2= Ocasionalmente; 3= Frecuentemente; 4= Sí/siempre). Igualmente, estiman que en los libros se tiende a reducir la frecuencia con la que se presenta el léxico de forma explícita a medida que aumenta el nivel del libro.

En cuanto a la práctica del léxico, los profesores de inglés y los de español opinan que de forma ocasional existe variedad en la práctica del léxico de los LTIng y de los LTEsp (LTIng=2,9; LTEsp=2,79) (1= No/nunca; 2= Ocasionalmente; 3= Frecuentemente; 4= Sí/siempre). Asimismo, los profesores de inglés estiman que en la práctica del vocabulario las colocaciones más frecuentes son las del tipo verbo+sustantivo seguidas de la combinación sustantivo+verbo. Por otro lado, los profesores de español son de la opinión que las combinaciones colocacionales más recurrentes son por orden de frecuencia sustantivo+verbo y verbo+sustantivo.

Finalmente, habría que destacar el hecho de que las preguntas del cuestionario relacionadas con la presencia de diferentes tipos de colocaciones en la práctica del léxico obtuvieron los mayores porcentajes de respuestas NS/NC, en concreto un 11.84% frente al resto de preguntas del cuestionario en el que el porcentaje de respuestas NS/NC sólo llega al 3.7% (véase gráfica 3). Del mismo modo, los profesores de español muestran un mayor porcentaje de respuestas NS/NC que los profesores de inglés con respecto a estas preguntas.



Gráfica 3. Respuestas NS/NC sobre la presencia de colocaciones léxicas

6.4. Discusión

Tanto los resultados de los libros analizados como los de los cuestionarios distribuidos a profesores de inglés y de español como L2 indican que los criterios de selección del léxico que se va a enseñar apenas aparecen explicitados. La inexistencia de dichos criterios en la mayoría de los manuales induce a pensar que los autores de estos libros pueden haber llevado a cabo el principio de libre selección. En otras palabras, el léxico nuevo que se va a enseñar se ha elegido de forma no sistemática, sin tener en cuenta criterios como los intereses y necesidades de los alumnos, la idiomática, la frecuencia, el grado de formalidad y la utilidad de la colocación, etc.

En la presentación (explícita/implícita) de colocaciones léxicas, en el caso de los LTIng no existe evidencia empírica que apoye una mayor presencia de estas combinaciones a medida que aumenta el nivel del libro. Autores como Castillo Carballo (comunicación personal 2013) e Higuera (2004, 2007) aconsejan que las colocaciones léxicas de una L2 se introduzcan en los niveles inferiores de la lengua, mientras que Hill (2000) cree que la enseñanza de estas combinaciones no se debe llevar a cabo hasta el nivel intermedio, para a partir de ahí introducir las combinaciones colocacionales relacionadas con las palabras que ya poseen. Una posible explicación al comportamiento opuesto de los TEsp, es decir, la presentación de colocaciones léxicas disminuye a medida que aumenta el nivel del libro, es que los autores hayan considerado que en niveles más avanzados los alumnos poseen un léxico más rico, por tanto, necesitan de una menor presentación (explícita/implícita) del nuevo léxico. Esta tendencia de los TEsp es la que coincide con la opinión expresada por ambos grupos de profesores, o sea, los profesores de inglés y de español como L2 encuestados.

Al igual que ocurría con la presentación (explícita/implícita) de los LTIng, la mayor presencia de lecciones en las que se practican las colocaciones léxicas en los libros de nivel intermedio y avanzado no obedece a una práctica docente apoyada por estudios empíricos, sino más bien a la tradición, esto es, a la creencia popular de que estas combinaciones deben estar presentes en los niveles más avanzados. Con respecto a la tipología de ejercicios/actividades, la inexistencia de actividades comunicativas en los libros analizados podría venir motivada por lo siguiente: (a) la definición específica de actividad comunicativa empleada en este estudio; (b) los enfoques comunicativos desde mediados de los noventa suelen presentar un mayor énfasis en la forma que los enfoques comunicativos de los setenta y los ochenta; teniendo en cuenta que la mayoría de los libros analizados fueron publicados en la primera década del siglo XXI, es muy probable que ese mayor énfasis en lo formal aparezca reflejado; (c) la influencia ejercida por métodos tradicionales como el de gramática y traducción en el que existía un claro enfoque en la forma. El hecho de que los profesores consideren que *ocasionalmente* existe variedad en la práctica del léxico se puede deber a que los docentes han contestado esta pregunta desde un punto de vista general, es decir, refiriéndose tanto a colocaciones léxicas como a unidades léxicas simples, o sea, palabras.

Hasta el momento, en la bibliografía sobre las colocaciones léxicas en inglés no parece haber referencias acerca de estudios estadísticos sobre la frecuencia de los distintos tipos de colocaciones léxicas. En el caso del español, Írsula Peña (1994) señala que la combinación verbo+sustantivo es la combinación colocacional más frecuente seguida de la colocación sustantivo+adjetivo. Los resultados del análisis de los LTEsp reflejan la mayor frecuencia

de aparición de estas dos combinaciones en español con respecto a otros tipos. La falta de correspondencia entre los resultados del análisis de los libros y la opinión de los profesores en lo referente a los tipos de colocación que aparecen con mayor frecuencia en la práctica del léxico puede ser debido al elevado número de respuestas NS/NC que muestra dicho profesorado en comparación con el número de respuestas NS/NC procedentes del resto de preguntas del cuestionario que no están relacionadas con estas combinaciones.

Resulta significativo el hecho de que en los LTEsp no se enseñen las colocaciones léxicas de forma explícita, a pesar de que las investigaciones llevan a concluir que existe la necesidad de introducirlas explícitamente, al menos aquellas que son diferentes en la L1 y la L2 del alumno, de lo contrario estas combinaciones pasan desapercibidas para el alumno. En lo referente a las diferentes expresiones que se hallan bajo el término “collocation” en la práctica explícita de colocaciones léxicas en los LTIng, éstas podrían ser un reflejo de la variedad de definiciones que se encuentra en la bibliografía acerca del concepto *colocación*.

El mayor empleo de una organización estructural, es decir, las colocaciones comparten una combinación de estructuras gramaticales, en la práctica explícita de las colocaciones puede tener, tal y como se ha expresado anteriormente, una doble motivación: por un lado, la influencia de los enfoques comunicativos desde mediados de los noventa con un énfasis en la forma; por otro, la influencia de métodos tradicionales como el de gramática y traducción centrados en el aspecto formal (por ejemplo, el uso adecuado de estructuras gramaticales).

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La casi total ausencia de criterios explícitos para la selección del léxico en las guías docentes analizadas es un indicativo de la falta de sistematicidad que ha caracterizado la enseñanza del léxico en las tres últimas décadas. Por tanto, la selección del léxico que se va a enseñar queda a expensas de las intuiciones de los autores. Esta misma falta de criterios explícitos es denunciada por Rixon (2000: 56) cuando señala lo siguiente: “In the teachers’ books that accompany these courses, authors tend to be rather silent on the subject of the selection and ordering of the language content of their syllabuses and they say particularly little about vocabulary in this regard.”

La mayor presencia de estas combinaciones no sólo en la presentación (explícita/implícita) (en el caso de los LTIng), sino también en la práctica (explícita/implícita) a partir de los niveles intermedio y avanzado carece de rigor científico. En cambio, esta tendencia mostrada por los libros analizados parece obedecer a la tradición, es decir, se cree que los alumnos de nivel intermedio van a estar mejor preparados para el aprendizaje de unidades léxicas pluriverbales, entre ellas, la colocación léxica. Igualmente, la tradición está presente en la tipología de ejercicios/actividades de dichos manuales. La práctica de las colocaciones léxicas se compone mayormente de ejercicios cerrados y actividades abiertas mientras que las actividades comunicativas no aparecen. A este respecto, Rixon (2000: 67) afirma: “Many textbooks include activities that involve manipulating language in a rather mechanical way. [...]. Many vocabulary activities involve little more than slot-filling within an obvious grammar context, or identifying and matching a word to a picture cue or other obvious context.”

En lo concerniente a la enseñanza explícita de colocaciones léxicas, los LTIng al contrario de los LTEsp parecen haber tenido en cuenta los resultados de las investigaciones en Lingüística aplicada. Estas investigaciones subrayan la idoneidad de enseñar las colocaciones léxicas de forma explícita (cf. Gitsaki 1996). Asimismo, es muy probable que en los LTIng en los que se enseñan las colocaciones léxicas de forma explícita no se hayan tenido en cuenta las diferencias entre la L1 y la L2 de los alumnos mientras que los investigadores así lo aconsejan.

El alto porcentaje de respuestas NS/NC de los docentes encuestados junto con la falta de coincidencia entre las estimaciones de ambos grupos de profesores y los resultados que arroja el análisis de los libros acerca de la frecuencia de los diferentes tipos de colocaciones léxicas, nos llevan a concluir que los profesores que participan en este estudio, especialmente los de español, no están familiarizados con el concepto de colocación léxica (cf. Higuera 2007). Este hecho les puede haber dificultado o impedido identificar los tipos más frecuentes.

A pesar de la atención que el componente léxico ha recibido en las tres últimas décadas, la enseñanza de las colocaciones léxicas aún está necesitada de diversas mejoras. Primero, los autores de los manuales deberían explicitar los criterios en los que han basado la selección del vocabulario que se va a enseñar, y evitar así que ésta resulte poco sistemática. La consulta de corpus de frecuencia por parte de los autores de manuales de L2 evitaría en gran medida tener que depender de sus propias intuiciones. En la lengua inglesa existen corpus como *Bank of English*, *Brown Corpus* y *Survey of the English Usage*; en el caso del español, se encuentran disponibles el *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* de la Real Academia Española y *CUMBRE* de la editorial SGEL.

Segundo, en la práctica de colocaciones léxicas se aconseja incluir un número equilibrado de práctica controlada (ejercicios mecánicos y ejercicios cerrados) y de práctica libre (actividades abiertas y actividades comunicativas), evitando el uso excesivo de ejercicios cerrados y la inexistencia de actividades comunicativas. Hoy en día no hay consenso acerca de qué tipo de práctica sería más eficaz en la retención de las colocaciones léxicas en la memoria a largo plazo. Para ello, habría que tener en cuenta una serie de factores como el esfuerzo mental requerido para llevar a cabo la práctica y el número de veces que es necesario volver a utilizar la colocación léxica mientras se realiza la práctica. Asimismo, habría que investigar si sería necesario diseñar diferentes tipologías de actividades dependiendo de si se va a enseñar unidades léxicas simples, o sea, vocablos, o unidades léxicas pluriverbales, como por ejemplo, la colocación léxica, ya que las investigaciones han concluido que el conocimiento de unidades léxicas pluriverbales no evoluciona en paralelo al de las unidades léxicas simples en una L2.

Tercero, se recomienda que en los LTEsp la enseñanza de las colocaciones léxicas se realice de forma explícita, de manera que el alumno sea consciente de este tipo de combinación y de su utilidad comunicativa. Los estudios empíricos llevados a cabo en la Lingüística aplicada inglesa son testigos del desconocimiento general acerca de las colocaciones léxicas por parte de alumnos de L2, debido en gran parte a que se les ha enseñado de forma implícita.

Cuarto, en los LTIng en los que se incluye la práctica explícita de colocaciones léxicas, la selección debería basarse en estudios contrastivos que enfatizen las diferencias entre la L1 y la L2 debido al elevado número de errores colocacionales provenientes de

transferencias negativas de la L1. Del mismo modo, se sugiere que la enseñanza explícita de colocaciones léxicas esté presente en igual medida tanto en niveles iniciales como en niveles más avanzados.

El libro de texto como recurso pedagógico continúa desempeñando un papel central en la enseñanza de L2. Sin embargo, aún le queda un largo camino que recorrer en el caso de la enseñanza de colocaciones léxicas en inglés y español como L2, en concreto en la selección, presentación y práctica de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, R. 1981. "What do we want teaching materials for?" *ELT Journal* 36: 5-18.
- BENSON, M., BENSON, E., y R. ILSON. 1986. *The BBI Combinatory Dictionary of English. A guide to Word Combinations*. Amsterdam: Benjamins.
- BROWN, D. F. 1974. "Advanced vocabulary teaching: The problem". *RELC Journal* 5: 1-11.
- CABANILLAS, J. L. 2008. *Algunas aplicaciones del Enfoque léxico al aula de E/LE*. Tesis de máster inédita, UNED, Madrid.
- CARTER, R. 1987. "Vocabulary and second/foreign language teaching". *Language Teaching* 20: 3-16.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. 1998. "El término 'colocación' en la lingüística actual". *Lingüística Española Actual* 20: 41-54.
- . 2001. "Colocaciones léxicas y variación lingüística: Implicaciones didácticas". *Lingüística Española Actual* 23: 133-143.
- CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- COWIE, A. P. 1981. "The treatment of lexical collocations and idioms in learner's dictionaries". *Applied Linguistics* 2: 223-235.
- GAIRNS, R., y S. REDMAN. 1986. *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GITSAKI, C. 1996. *The Development of ESL Collocational Knowledge*. Tesis doctoral, Centre for Language Teaching and Research, The University of Queensland, Brisbane, Australia.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. 2004. "Las unidades léxicas en español". *Carabela* 56: 27-50.
- HAUSMANN, F. J. 1989. "Le dictionnaire de collocations." *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales handbuch zur lexikographie. An international encyclopedia of lexicography*. Eds. F. J. HAUSMANN, O. REICHMAN, H. E. WIEGAND y L. ZGUSTA. Berlin-New York: Walter de Gruyter. 1010-1019.
- HIGUERAS, M. 2004. *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- . 2007. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- HILL, J. 2000. "Revising priorities: From grammatical failure to collocational success". *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Ed. M. LEWIS. London: Language Teaching Publications. 47-69.
- HUTCHINSON, T., y E. TORRES. 1994. "The textbook as agent of change". *ELT Journal* 48: 315-328.
- ÍRSULA PEÑA, J. 1994. "¿Entre el verbo y el sustantivo quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales". *Verbo e estructuras frásicas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig*. Eds. A. ENDRUSCHAT, M. VILELA y G. WOTJAK. Oporto: Universidad de Oporto. 277-286.
- KASUYA, M. 2000. Focusing on Lexis in English Classroom in Japan: Analysis of Textbook Exercises and Proposals for Consciousness Raising Activities [en línea]. <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/MichikoDiss.PDF>
- KOIKE, K. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- LAUFER, B. 2005. "Ten best ideas for teaching vocabulary". *The Language Teacher* 29: 3-8.
- LAWLEY, J. 2000, junio. "Muchos libros de inglés dan más problemas que soluciones". *El País*: 6.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- . 1997. *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- . 2000. *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LIU, D. 2010. "Going beyond patterns: Involving cognitive analysis in the learning of collocations". *TESOL Quarterly* 44: 4-30.
- MALEY, A. 1999. "Surviving the 20th century". *English Teaching Professional* 10: 3-7.
- MATTHEWS, A. 1985. "Choosing the best available textbook". *At the Chalkface*. Eds. A. MATTHEWS, M. SPRATT y L. DANGERFIELD. Bath: Edward Arnold. 202-206.
- MCCARTHY, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MCCARTHY, M., y F. O'DELL. 2005. *English Collocations in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCDONOUGH, J., y C. SHAW. 1993. *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- MCKEOWN, M., y M. CURTIS. 1987. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- MITCHELL, T. F. 1971. "Linguistic 'going on': Collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic level". *Archivum Linguisticum* 2: 35-69.
- NATION, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- NESSSELHAUF, N. 2003. "The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching". *Applied Linguistics* 24: 223-242.
- NESSSELHAUF, N., y C. TSCHICHOLD. 2002. "Collocations in CALL: An investigation of vocabulary-building software for EFL". *Computer Assisted Language Learning* 15: 251-279.
- NIZONKIZA, D. 2013. *The Relationship between Lexical Competence, Collocational Competence, and Second Language Proficiency*. Tesis doctoral, University of Antwerpen.
- O'NEILL, R. 1982. "Why use textbooks?" *ELT Journal* 36: 104-111.
- RICHARDS, J. C. 1993. "Beyond the textbook: The role of commercial materials in language teaching". *RELC Journal* 24: 1-14.
- . 1998. *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C., y R. SCHMIDT. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- RIXON, S. 2000. "Where do the words in EYL textbooks come from?" *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Ed. S. RIXON. London: Longman. 55-71.
- SCHMITT, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHELDON, L. E. 1988. "Evaluating ELT textbooks and materials". *ELT Journal* 42: 237-246.
- SHOKOUHI, H., y G-A. MIRSAIARI. 2010. "Collocational knowledge versus general knowledge among Iranian EFL learners". *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language* 13: 1-24.
- SONBUL, S., y N. SCHMITT. 2013. "Explicit and implicit lexical knowledge: Acquisition of collocations under different input conditions". *Language Learning* 63: 121-159.
- THORNBURY, S. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Essex, England: Longman.
- TICE, J. 1991. "The textbook straitjacket". *Practical English Teaching* 11: 23.
- TOMLINSOM, B. 2008. *English Language Learning Materials*. London: Continuum International Publishing Group.
- WAJNRYB, R. 1996. "Death, taxes, and jeopardy: Systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair". *ELICOS Association 9th Educational Conference*, Sydney.

- WANG, H., y S. SHIH. 2011. "The role of language for thinking and task selection in EFL learners' oral collocational production". *Foreign Language Annals* 44: 399-416.
- WOOLARD, G. 2000. "Collocation: Encouraging learning independence". *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Ed. M. LEWIS. London: Language Teaching Publications. 28-46.
- WRAY, A. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YORIO, C. A. 1980. "Conventionalized language forms and the development of communicative competence". *TESOL Quarterly* XIV: 433-442.
- ZHANG, X. 1993. *English Collocations and their Effect on the Writing of Native and Non-native College Freshmen*. Tesis doctoral inédita, Indiana University of Pennsylvania.
- ZULUAGA, A. 2002. "Los enlaces frecuentes de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones". *Lingüística Española Actual* 24: 97-114.