

El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica

Collocational Learning and Language Learning Theories: From Theory to Practice

Silvia Aguinaga Echeverría

Universidad de Navarra

saguinagae@unav.es

RESUMEN

Es habitual que el estudio de la gramática y del léxico se observen como dos ramas lingüísticas diferentes. No obstante, las investigaciones sobre los bloques léxicos y, en especial, las colocaciones muestran que la gramática y el léxico no deben verse como elementos completamente separados. Entender esta unión entre la gramática y el léxico es crucial para el profesorado y los creadores de materiales de español como L2, que pueden encontrar en la enseñanza de colocaciones un apoyo rentable para que el alumnado alcance una competencia lingüística y una fluidez elevadas. Al considerar las colocaciones como unidades complejas que, sin embargo, cognitivamente se tratan como palabras únicas, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. En este artículo, por lo tanto, se realiza un estudio crítico-descriptivo sobre las principales perspectivas de la gramática de las construcciones, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de vocabulario, en particular de las colocaciones. También se presentan ejemplos prácticos extraídos del Enfoque Léxico, que toman los bloques léxicos como eje central del aprendizaje. Se concluye con posibles líneas de investigación dentro de este marco teórico-práctico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: teorías de adquisición de lenguas extranjeras, adquisición de vocabulario, frecuencia de uso, estudios de corpus, lenguaje formulaico, colocaciones, Enfoque léxico.

ABSTRACT

Grammar and lexicon studies are categorized into two distinct linguistics fields. However, studies on chunks and collocations show that grammar and lexicon are not entirely separate elements. Understanding this union between grammar and lexicon is crucial for teachers and Spanish L2 material developers. Teaching collocations helps students achieve high linguistic competence and fluency. In considering collocations as complex units but cognitively treated as unique words, these word sequences can be consolidated in long-term memory as a single unit. Therefore, the use of collocations constitutes a large portion of the basics of speech itself. This article presents a critical-descriptive research summary on the main perspectives of Construction Grammar, language learning theories, and vocabulary acquisition, specifically collocations. In addition, the Lexical Approach is presented as an example of how to

implement class-activities that take lexicon as a central pillar of the learning process. In conclusion, possible lines of research within this theoretical framework are put forth.

Keywords: second language acquisition theories; vocabulary acquisition; usage-based theory; corpus studies; formulaic language; collocations; lexical approach

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen dos acercamientos metodológicos para identificar y explicar las características de las colocaciones: uno de tipo cualitativo enmarcado en la semántica (Bosque, 2001, 2004, 2005) y otro más cuantitativo centrado en la frecuencia (Koike, 2001; Alonso Ramos, 2010; Barrios Rodríguez, 2015). En definitiva, estos autores buscan diferenciarlas de otros tipos de unidades fraseológicas como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas o expresiones institucionalizadas. A pesar de no haber un consenso en cuanto a los criterios de aplicación y limitación a la hora de decir qué es o qué no es una colocación en español (Alonso Ramos, 2010), los estudios de corpus que se centran en estos ítems y en su aprendizaje en el aula de una L2 han aumentado en los últimos años (p.ej., Aguinaga Echeverría, 2018; Orol Gómez y Alonso Ramos, 2013; Vincze et al., 2016).

En este artículo, se realiza un estudio crítico-descriptivo sobre las principales perspectivas de la gramática de las construcciones, el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) y la adquisición de vocabulario y, en particular, de colocaciones, ya que el profesorado o los creadores de materiales pueden encontrar un apoyo rentable en la enseñanza de estos ítems. Esta rentabilidad se debe a que la gramática cognitiva y, en concreto, la gramática de las construcciones, considera que el aprendizaje de lenguas implica el aprendizaje de «construcciones», que son unidades asociadas con formas morfológicas, sintácticas y léxicas que poseen características semánticas, pragmáticas y funciones discursivas (Bybee, 2010). Las «construcciones» pueden ir desde ítems léxicos, fórmulas (*racimo de uvas*), construcciones fijas por uno de los elementos (por ejemplo, *decir [algo] [a alguien]*), o construcciones flexibles (por ejemplo, [clítico + verbo]). Esto además ilustra la dificultad o la imposibilidad de trazar una línea clara que separe la gramática del léxico (Bybee, 2010; Lewis, 2000).

Por otro lado, gracias a los estudios en diferentes ramas de la psicología y la neurociencia cognitiva, sabemos que existen dos tipos de conocimientos: el conocimiento declarativo («saber qué») y el conocimiento procedimental («saber cómo»), y la equiparación de la fluidez con la automatización del conocimiento es una forma plausible de conceptualizar el proceso de aprendizaje (Ellis, 2012). Esto es, al considerar los bloques léxicos como unidades complejas que se tratan cognitivamente como una sola unidad, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. Por tanto, la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones puede constituir gran parte de la materia prima de la propia habla. Asimismo, hay evidencias de que las unidades fraseológicas pueden constituir uno de los pilares para alcanzar una competencia lingüística alta y una fluidez igualmente alta en los hablantes de una L2 (Nesselhauf, 2005; Wood, 2010; Wray, 2002).

La estructura de este trabajo es, tras la introducción (sección 1), la siguiente: en la sección 2, se presenta una introducción a las teorías de las construcciones y sus aplicaciones en estudios de corpus y el aprendizaje de una L2. En la sección 3, se revisan las teorías de adquisición de lenguas y, en especial, el aprendizaje de léxico. La sección 4 aborda el tema de la producción y la fluidez dentro del aula y la competencia fonética. Finalmente, en la sección 5 se trata el Enfoque Léxico de Lewis (2010) para dar ejemplos concretos sobre cómo el profesorado puede llevar al aula la enseñanza de bloques léxicos. Se finaliza con una sección de conclusiones, sección 6, en la que se presentan posibles líneas de investigación dentro de este marco teórico-práctico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

2. LA REALIZACIÓN DE ESTRUCTURAS COMPLEJAS EN LA LENGUA

Dos amigos se encuentran por la calle y uno le dice al otro:
—Si adivinas lo que llevo en la cesta, te doy un racimo.
—¡Croquetas!¹

Para entender este chiste, además de ser amante de las croquetas, uno debe conocer el significado de *racimo* que, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, es un «conjunto de frutas sostenido por un eje común». También hay que saber que a continuación irá la preposición *de*, y que el sustantivo que le sigue, en España, es *uvas*, por tanto, tenemos la forma pluriléxica *racimo de uvas*. Observamos, con ello, que la lengua no se compone de palabras aisladas que interconectamos basándonos solo en reglas gramaticales, sino que la lengua contiene gran cantidad de expresiones prefabricadas o combinaciones de palabras. Autores como Pawley y Syder (1983) o Altenberg (1998) consideran que la existencia de estas combinaciones difumina la distinción entre gramática y léxico²; y sugieren que «lexicalization and productivity are a matter of degree rather than a clear cut dichotomy»³ (Altenberg, 1998: 101). Del mismo modo, este autor señala que es difícil encontrar combinaciones de palabras completamente fijas semántica o gramaticalmente, ya que la gran mayoría son expresiones convencionales que se sitúan entre unidades totalmente lexicalizadas⁴ o combinaciones libres. Esto ilustra la dificultad o la imposibilidad de crear una línea clara que separe la gramática del léxico.

En esta línea de pensamiento, la gramática cognitiva (Langacker, 1987) defiende que toda estructura del lenguaje está determinada por el mensaje que entraña; consecuentemente, el autor se aleja de la concepción de un sistema abstracto y externo compuesto de reglas y restricciones propuesto por Chomsky (1965; 1995) y la corriente generativista. No existe, por lo tanto, una distinción formal entre morfología, fonología, léxico y sintaxis, ya que todo se compone de unidades convencionalizadas:

A unit is a structure that a speaker has mastered quite thoroughly, to the extent that he can employ it in a largely automatic fashion, without having to focus his attention specifically on its individual parts or their arrangement. Despite its internal complexity, a unit constitutes for the speaker a 'prepackaged' assembly; because he has no need to reflect on how to put it together, he can manipulate it with ease as a unitary entity. It is effectively simple, since it does not demand the

constructive effort required for the creation of novel structures (Langacker, 1987: 57).⁵

Dentro de este marco ideológico, Goldberg (2009) expone que tanto la gramática cognitiva como la gramática de construcciones aúnan la forma analítica y holística de procesamiento con el propósito de afrontar con flexibilidad el material lingüístico. La segmentación y el análisis de la lengua vienen dados por el *input*⁶ al que estamos expuestos y por la necesidad de expresar variación. En otras palabras, los enfoques cognitivos y de construcciones están basados en el uso: «facts about the actual use of linguistic expressions such as frequencies and individual patterns that are fully compositional are recorded alongside more traditional linguistic generalizations»⁷ (Goldberg, 2009: 100). Por otra parte, las combinaciones léxicas compuestas por unidades simples o flexibles se convierten en formulaicas (es decir, se procesan como una sola unidad) mediante un proceso automatizado o de procedimentalización. Goldberg (2009: 95) denomina «construcciones» a las unidades lingüísticas convencionalizadas, es decir, a conjuntos combinables entre sí y compuestos de forma y sentido. Dichos conjuntos varían de tamaño e índole, por ello, pueden estar formados por morfemas, palabras, palabras complejas, expresiones idiomáticas total o parcialmente fijas y marcos frásticos u oracionales. La creatividad en la lengua surge, consecuentemente, de la libre combinación de construcciones, siempre que no haya conflicto entre sí.

Lo dicho hasta aquí supone que a partir de los elementos almacenados en el sistema lingüístico se producen todas las generalizaciones posibles acerca de la lengua. Los procesos productivos se basan, por tanto, en el uso de esquemas ya conocidos como modelo para la formación de nuevas combinaciones. Estas observaciones revalidan el principio de idiomatidad (*idiom principle*) propuesto por Sinclair (1991: 110). Basándose en el análisis de corpus, Sinclair (1991) propone dicho principio en oposición al principio de selección libre (*open-choice principle*). La distinción entre ambos principios recae en la elección del hablante de una u otra palabra en una cadena léxica. Esta elección condiciona la predictibilidad, en mayor o menor medida, del siguiente elemento dentro de una frase. De acuerdo con el principio de idiomatidad, los hablantes tienden a utilizar determinadas combinaciones de palabras que presentan una mayor frecuencia en la lengua; por ende, el lenguaje se compone esencialmente de cadenas de palabras que constituyen múltiples pero limitadas posibilidades. De este modo, un hablante dispone de una gran cantidad de combinaciones léxicas semiconstruidas que puede combinar al hablar y que funcionan como unidades en la lengua, lo que lleva a la fijación de dichas combinaciones tanto en el uso como en el lexicón mental de los hablantes.

En este modelo, Sinclair (1991) rompe con la idea de que una sola palabra constituye el bloque principal y único del análisis de la lengua, y propone como componentes fijos que hay que tener en cuenta (1) el núcleo y (2) la prosodia semántica. Este autor examina diferentes componentes opcionales e indaga acerca de la función de proximidad y la preferencia semántica. Como se mencionó previamente, el núcleo de una unidad no lo representa una sola palabra o un número determinado de palabras, sino que este se define como la forma invariable. La prosodia semántica es el significado fijado para una unidad léxica, es decir, el sentido que siempre se puede extraer de dicha unidad. Para este autor, el núcleo y la prosodia semántica se interrelacionan a través de la forma y el significado, aunando así los

ejes sintagmáticos y paradigmáticos de la lengua. Los componentes opcionales permiten la variabilidad interna de cada unidad y son el resultado tanto de la variación lingüística general como del mecanismo que permite que la unidad se adapte a los contextos específicos. Además de estos elementos, este modelo incorpora la posibilidad de que varias palabras se asocien entre sí de una manera específica y siempre con la misma estructura; esto es, una relación específica de coocurrencia a la que denomina «colocación». También estudia asociaciones más abstractas, aquellas que se relacionan con una función gramatical, que se denominan «coligación» e incorpora como unión dentro de las unidades léxicas la preferencia semántica. En otras palabras, la coligación permite la variabilidad dentro de una clase gramatical, mientras que la preferencia semántica tolera variaciones dentro de un conjunto léxico (Sinclair, 2004). Por ejemplo, Hoey (2012) explica cómo en los periódicos es habitual encontrarse con la combinación *according to a + research / source* o un sustantivo similar; este conjunto pluriléxico se trata de una colocación. Se infiere que *according to a* se combina con un sustantivo y sin determinante: este patrón sintáctico es la coligación. Otros tipos de coligación son aquellas palabras que muestran una preferencia por un tiempo verbal particular, por verbos modales, por el uso de participios, o cláusulas con *that*, etc. En español, Barrios Rodríguez (2015) propone como ejemplos de colocación *cometer un error, hacer amigos, error garrafal o llover torrencialmente*.

Lo esencial para Sinclair, y otros autores centrados en el análisis de corpus, es que cuando varias palabras se asocian creando una colocación, estas crean un significado único y diferente al que esas mismas palabras tienen por separado debido a un proceso de deslexicalización. Este proceso de deslexicalización es una cuestión de grado, pues es más fácil observarlo en unos conjuntos léxicos que en otros. Por ejemplo, no es tan fácil notar esta deslexicalización en colocaciones del tipo *hard work* o *dark night* que en frases como *on the other hand*, donde *hand* ha perdido el sentido relacionado con la parte del cuerpo humano; aunque si nos detenemos a pensar, sí podríamos realizar un seguimiento de la evolución de dicha palabra hasta llegar a su significado original. De este modo, Sinclair (1996) ejemplifica el continuo en el proceso de deslexicalización y ofrece una explicación a la multitud de unidades que se sitúan entre las expresiones libres y las frases hechas. Asimismo, para este autor este cambio de significado del núcleo de la unidad está íntimamente ligado al concepto de prosodia semántica. La prosodia semántica no está libre de controversia, puesto que para Sinclair no es solo un elemento obligatorio dentro de la unidad léxica, sino que determina la selección de los demás elementos que componen los conjuntos léxicos y además otorga ese cambio de significado alejado del original.

Como resultado de este cambio de perspectiva y basado en las teorías de Sinclair, nace el proyecto *Collins Birmingham University International Language Database*, COBUILD (Hunston y Francis, 2000) con el propósito de crear diccionarios que definen el vocabulario en función de su uso contextual, en lugar de reproducir el significado aislado del léxico. Es por esto por lo que se unen directamente las unidades léxicas individuales con las estructuras que reflejan su comportamiento en el texto. Las restricciones distribucionales de las estructuras no quedan definidas con base en un principio abstracto que dicta lo que debe ser gramatical en la lengua, sino que dichas restricciones se establecen por evidencia directa de lo producido por los hablantes nativos (HN), en este caso anglófonos. De acuerdo con estas ideas y en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), se puede concluir que las reglas de uso

de una lengua, con frecuencia, nos imponen determinadas formas de producción lingüística, que caracterizan el habla de los HN, y que el estudiante ha de adquirir para alcanzar una competencia elevada.

Wray (2002) propone un sistema de procesamiento lingüístico que se sitúa en estrecha relación con los principios propuestos por Sinclair. Wray presenta un modelo basado en la relación entre (1) los procesos holísticos, que ayudan a procesar o producir segmentos largos con rapidez; y (2) las reglas gramaticales, que ayudan a la producción de nuevas unidades léxicas. Subyace, por tanto, una realidad psicolingüística en la que las estructuras complejas de la lengua se almacenan en el cerebro de manera holística:

A sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears, to be prefabricated: that is stored and retrieved whole form memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (Wray, 2002: 9).⁸

Para esta autora, el uso de unidades léxicas complejas ayuda en «the reduction of the speaker processing effort, the manipulation of the hearer (including the hearer perception of the speaker's identity), and the marking of discourse structure»⁹ (2002: 101). La autora no solo se centra en la L1 y trata en profundidad el porqué de la dificultad de los aprendientes de una L2 en el proceso de adquisición de dichas estructuras. Wray se basa en las diferencias de aprendizaje y almacenamiento del léxico existentes entre un HN y un hablante no nativo (HNN), y sostiene que aquellos que aprenden una lengua extranjera o adicional en la edad adulta no son sensibles al lenguaje formulaico. El alumnado de una L2 tiende a centrarse en la lengua como si se compusiera de palabras sueltas, probablemente influenciado por las metodologías usadas dentro del aula en las que, normalmente, el vocabulario se presenta como una lista de palabras. Como consecuencia, las adquiere y las almacena por separado y no holísticamente (Wray, 2002: 175). Como ejemplo de ello, la autora menciona varios estudios, entre ellos Yorio (1989). Este autor observa que los estudiantes avanzados de inglés como L2 producen unidades léxicas complejas, ya sean colocaciones o expresiones institucionalizadas, pero contienen una gran cantidad de errores. Wray concluye que el alumnado está expuesto al lenguaje formulaico, por ello lo produce, pero sugiere que no se memoriza como una unidad léxica compuesta por diferentes ítems, sino que está sujeto a las reglas de aprendizaje de la interlengua y afirma:

[t]he strings could have been memorized, but incorrectly, because the interlanguage grammar edited the forms to something consistent with its expectations. Alternatively, they could have been correctly memorized but edited as part of the production process» (2002: 200).¹⁰

Esta afirmación no solo implica que el alumnado no memoriza las secuencias formulaicas holísticamente, sino que posiblemente los estudiantes analicen la lengua desglosándola, sin prestar atención a la información gramatical sobre cómo se combina. Como resultado, el alumnado presenta un conjunto de palabras extraídas del *input* que en su reconstrucción se ordena conforme a las normas de su interlengua. Por ello, afirma:

The non-native speaker, however accurate in grammar and knowledgeable at the level of words, would always be a potential victim of that lesser store of formulaic sequences. There would be situations in which a native speaker would call on an idiomatic prefabricated expression, while the non-native had to create one, an activity both more labour intensive and more risky. As a result, language production and comprehension might always feel more effortful than in the native language (Wray, 2002: 210).¹¹

3. EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) reconoce que la competencia léxico-semántica es fundamental para el desarrollo lingüístico de un aprendiente de una L2. Además, reserva a esta competencia un apartado específico en sus escalas de evaluación, la del «alcance». En relación con la comprensión escrita y oral, varios estudios establecen que una comprensión satisfactoria se alcanza si se conoce el 95-98% de las palabras del texto (Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010). Nation (2012: 17) argumenta que para entender el 95% de un texto escrito no adaptado es necesario conocer unas 4000 familias de palabras y unas 3000 para comprender un texto oral espontáneo. Para alcanzar el 98% de la cobertura léxica, las familias de palabras que el aprendiente tiene que conocer son unas 8000-9000 para los textos escritos; para el lenguaje oral, se espera que el estudiante sepa entre 6000-7000 familias de palabras. La pregunta sobre cómo hacer frente a la formidable tarea de aprender miles de palabras preocupa a los investigadores y desalienta a los estudiantes.

Observamos dos tipos de aprendizajes: el aprendizaje de vocabulario incidental y el aprendizaje intencional. En el primero, los estudiantes adquieren nuevos elementos léxicos sin la intención de hacerlo. El alumnado se centra en «understanding the passage as a whole, and memory for the new word comes as a natural result of this process, a conscious effort to learn being unnecessary»¹² (Ellis, 1994: 219). Hulstijn (2001: 268) define el aprendizaje incidental como el uso de instrucciones previas a la adquisición de ciertos elementos sin la advertencia de la existencia de una prueba o examen posterior. Sin embargo, no se debe malinterpretar este concepto y entender que este proceso de aprendizaje se realiza inconscientemente. El estudiante tiene conocimiento del vocabulario y en general lo entiende; no obstante, no ejecuta ninguna actividad adicional, como, por ejemplo, subrayar la palabra, buscarla en un diccionario, escribirla, etc. La figura 1, extraída de Ender (2014: 3), muestra la relación entre la intención de aprender y el procesamiento consciente.

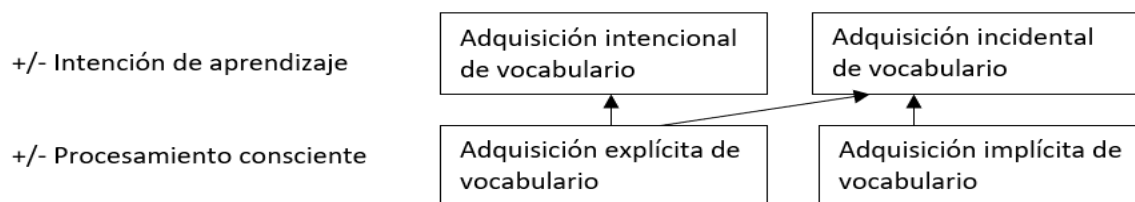


Figura 1. Relación entre la intención de aprender y el procesamiento consciente (extraída de Ender, 2014: 3)

Este modelo tiene relación directa con los tipos de conocimiento más asentados tanto en la lingüística aplicada como en la psicología y la neurociencia cognitiva actual: el conocimiento declarativo («saber qué») y el conocimiento procedimental («saber cómo»). Según Ellis (2012), el conocimiento declarativo o la información aprendida de manera consciente, conduce al conocimiento procedimental, o lo que es lo mismo a aquel conocimiento que se relaciona con saber cómo ejecutar o realizar algunas cosas. Conectado con estos dos tipos de conocimiento está el concepto de «automatización», proceso por el cual el conocimiento declarativo se convierte en procedimental, para mejorar el rendimiento en el desempeño de cualquier destreza y permitir que el conocimiento declarativo de la información se utilice rápida y eficazmente.

Si lo aplicamos al aprendizaje de lenguas, el conocimiento de las reglas y de los significados de las palabras es necesario para poder obtener el conocimiento procedimental o la aplicación automática, fluida y sin errores de dichas reglas y palabras. Este conocimiento de reglas y de los significados de las palabras implica el almacenamiento y la recuperación de recuerdos de eventos concretos (memoria episódica) o saberes conceptuales (memoria semántica) y el proceso de automatización de reglas ocurre a través de la repetición y el uso. A través de la automatización, el contenido, originalmente guardado en la parte consciente de la memoria, puede aparecer disponible en un tiempo adecuado. Esto es, se puede realizar de manera inconsciente mientras se realizan, incluso, otras tareas. Bybee (2010) resalta en su modelo la importancia del léxico emergente (*the emergent lexicon*). A partir de los elementos almacenados en el sistema lingüístico, normalmente mayores que unidades como el morfema o la palabra, se producen todas las generalizaciones posibles acerca del lenguaje. Los procesos productivos se basan, por lo tanto, en el uso de esquemas ya conocidos como modelo para la formación de nuevas combinaciones. De este modo, las unidades complejas pasan a formar parte del léxico por medio de un proceso de fusión.

Ellis (2003) propone un modelo de adquisición de lenguas extranjeras en el cual las secuencias de desarrollo de la L2 son un reflejo del *input* lingüístico, por ello las construcciones de la L2 son sensibles al aprendizaje asociativo, donde la frecuencia, la inmediatez y el contexto son elementos clave en el proceso de aprendizaje. Como ocurre con la L1, los aprendientes no se limitan a dar forma a la L2, sino que van más allá construyendo nuevas formas a través de las analogías, lo que aporta nuevas combinaciones de patrones (2003: 74). Esta adquisición de construcciones esquemáticas y productivas sigue los principios generales del aprendizaje de categorías. En este proceso el lenguaje formulaico tiene un papel decisivo. Debido a la limitación que presenta la memoria de trabajo para procesar gran cantidad de información a corto plazo, y esto aplica tanto al emisor al planear el discurso como al receptor que lo decodifica simultáneamente, las frases largas deben procesarse por partes o bloques (*chunks*). Esto es, al considerar el lenguaje formulaico como unidades complejas que se tratan cognitivamente como palabras únicas, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. Se presume que los HN se comunican de forma automatizada gracias al uso de segmentos prefabricados a los que acceden rápidamente. El hecho de que nos comuniquemos con rapidez y eficacia se explica porque no estamos recurriendo a palabras nuevas constantemente.

En oposición a esta idea, Kjellmer (1990) plantea que la aplicación de dicha teoría de adquisición no se puede aplicar al proceso de aprendizaje de la L2. El autor hace hincapié en el hecho de que los HN tienen el significado de la frase de manera preconstruida, como sugiere el principio de idiomaticidad; sin embargo, observa que incluso el alumnado de nivel avanzado no conoce y no produce bloques léxicos. Es esta falta de producción de lenguaje formulaico por parte de los aprendientes, lo que ha llevado al autor a proponer que los HNN no procesan las secuencias formulaicas holísticamente, o como propone Ellis (2003) como *chunks*. Los estudiantes, por el contrario, tienden a reconstruir las estructuras de la lengua palabra por palabra; siendo este el principal motivo por el que no producen la lengua de manera idiomática y sencillamente aspiran a que dichas construcciones sean aceptables para el HN. Este punto de vista aporta una sólida presunción en contra de la idea de que el aprendizaje de la L2 se basa en fórmulas y apoya lo descrito por Wray (2002: 207-208), quien explica que los aprendientes de la L2, influenciados probablemente por sus habilidades cognitivas más analíticas, se centran en palabras individuales. Es solo más tarde, y de manera imperfecta, cuando aprenden expresiones formuladas a través del esfuerzo consciente.

En relación con los modelos de adquisición de L2, tanto el *input* como la interacción han estado durante mucho tiempo en el epicentro de las teorías (Gass, 1997; Larsen-Freeman y Long, 1991). VanPatten (2005) presenta su modelo *Processing Instruction* (PI) con el objetivo de explicar cómo el alumnado de una L2 convierte el *input* en *intake*¹³. Este proceso, íntimamente relacionado con la memoria de trabajo es una colección de propuestas que exponen que, a la hora de procesar el *input*, hay una preferencia de los aprendientes por aquellos elementos lingüísticos más significativos, como, por ejemplo, las palabras de contenido, en detrimento de los que tienen menos significado o ninguno, como los conectores, las preposiciones, etc. VanPatten (2005) sostiene que esta tendencia a sintonizar con el significado a expensas de otras funciones conduce a errores a la hora de producir el *output*¹⁴, ya que lo hacen desde un punto de vista incorrecto al no adaptarse a la lengua meta. Como se mencionó en la introducción, aunque no todas las colocaciones presenten esta característica, muchas de ellas muestran transparencia semántica, por ejemplo: *hacer una oferta, hacer [objeto indirecto] feliz*. Posiblemente esta transparencia semántica puede suponer una falta de atención de los estudiantes, y conlleve que dichos elementos no sean difíciles de entender, pero sí de producir incluso por alumnado de nivel avanzado (Nesselhauf, 2003, 2005). En algunos casos, como en los ejemplos anteriores, las colocaciones son congruentes en ambas lenguas (inglés-español) y el estudiante puede realizar una traducción directa de su lengua materna, el inglés, a la L2, el español: *make an offer, make [OI] happy*. No obstante, en otros casos no es posible que el alumnado transfiera de la L1 a la L2 la estructura de la colocación, por ejemplo, *poner [OI] triste*, o incluso *lanzar una oferta*.

Por todo esto, en el aprendizaje de lenguas es esencial la frecuencia de exposición al *input*. Robinson y Ellis (2008: 374) afirman que «language learning, too, is an intuitive statistical learning problem, one that involves the associative learning of representations that reflect the probabilities of occurrence of form-function mappings»¹⁵. Este autor no solo relaciona el aprendizaje de una lengua con la exposición y el uso, sino también afirma que la competencia lingüística aumenta al mismo tiempo que el aprendiente toma conciencia de las probabilidades de concurrencia dentro de la lengua, ya que esto ayuda a su procesamiento.

De igual modo, todavía no se ha estudiado en profundidad el *input* que reciben los estudiantes de ELE. Cabe la posibilidad de que este no sea rico en colocaciones, aunque esta idea contradice lo expuesto por Altenberg (1998), Wasow (2002) o Wood (2010), quienes afirman que gran parte de la lengua se compone de lenguaje formulaico y, en consecuencia, de colocaciones, aunque no se ha especificado su porcentaje.

4. PRODUCCIÓN Y FLUIDEZ

El proceso de retención y aprendizaje de una lengua no solo puede estudiarse desde el punto de vista del procesamiento y el *input*. La producción de lengua por parte del aprendiente es decisiva en el aprendizaje de lenguas para alcanzar un nivel alto de fluidez. Long (1996) afirma que las conversaciones no son solo una mera práctica, sino que también son la base del desarrollo del lenguaje.

Long (1996) relaciona la interacción con el desarrollo de la L2 a través de la negociación del significado. Este concepto no es necesariamente lo que se entiende por andamiaje o mediación, no es guiar al aprendiente durante la interacción, sino que es una adaptación del *output* para favorecer la comprensión. Algunos ejemplos de negociación son confirmaciones acerca de la comprensión o las aclaraciones. Varios autores han utilizado el modelo de Gass (1997) para la negociación del significado. Este se compone de varias partes: desencadenante - indicador - respuesta - reacción a la respuesta. Un ejemplo de ello sería este:

- Mi tío es bombero.
- ¿Bombero?
- Sí. Bombero, fuego.
- ¡Ah! Sí.

El aprendizaje y la producción de una L2 están íntimamente ligados a la fluidez; sin embargo, la definición de este término no es del todo precisa. Se entiende fluidez como automaticidad, por ello, normalmente está ligada a varios aspectos del dominio de la lengua y en su definición se incluyen elementos que van más allá de la sintaxis, el léxico o la fonología. La coherencia y la cohesión del discurso, la pragmática, el uso adecuado del registro, las estrategias comunicativas y los aspectos temporales se consideran partes esenciales a la hora de evaluar la competencia comunicativa, y por asociación, la fluidez. Por ejemplo, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes define la fluidez y la corrección como términos inseparables: la corrección es la ausencia de errores y la fluidez «la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua — aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc., — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos». Varios autores han utilizado medidas específicas para cuantificar la fluidez, en especial, las variables temporales del habla, tales como la velocidad al hablar, la frecuencia de pausas y su distribución, y el número de partes del discurso que se producen sin ningún tipo de pausa (Schmidt, 1992; Wood, 2010). Lo que nos lleva de nuevo a la idea de «automaticidad», ya que se espera que el aprendiente produzca un discurso a una velocidad y con una facilidad que requieren poco esfuerzo o atención, o lo que es lo mismo que la planificación y la producción del habla funcionen

de manera fácil y eficaz. Schmidt (1992: 359) explica cómo la fluidez se relaciona con el conocimiento procedimental, ya que, claramente, tiene más que ver con la producción en tiempo real que con el conocimiento de cómo hacerlo.

No obstante, nos encontramos con un rompecabezas, ya que, aunque la automaticidad pueda mejorar la fluidez, también puede inhibir la precisión o la corrección al hablar si las formas lingüísticas aprendidas se almacenan incorrectamente, lo que lleva a la fosilización de errores; o si el interlocutor solamente se centra en la velocidad del habla o el significado y no presta atención a la forma. Por tanto, la automatización no siempre implica corrección del habla, pero como afirma el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, fluidez y corrección son términos que van de la mano.

El MCER define fluidez como «la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida» y ofrece una escala para guiar los elementos cuantitativos: tabla 2 (p. 126):

FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en periodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Tabla 2. Características de la fluidez oral (MCER, 2001: 126)

Sin embargo, no hace referencia alguna a la precisión del habla. La fluidez se presenta como la suma de varias competencias lingüísticas, donde la competencia comunicativa es el eje central. Esto es, se pide que el alumnado sea capaz de expresarse con facilidad acorde con su nivel y sepa producir un discurso coherente con el contexto desde un punto de vista sociolingüístico y pragmático. De este modo,

se presupone que la lengua no es solo un sistema lingüístico, sino también práctico donde hay una negociación constante de las identidades de los interlocutores, y por ello, la fluidez aparece influenciada por una amplia gama de competencias lingüísticas y comunicativas, lo que complica su definición. Como veremos a continuación, al igual que Wood (2010), Ellis (2003) o Wray (2002), creemos que las colocaciones tienen un papel fundamental para alcanzar la fluidez en la lengua meta y están directamente relacionadas con la competencia lingüística. En otras palabras, tanto para el Instituto Cervantes como para el MCER, la fluidez es la capacidad del hablante para comunicarse sin mostrar dificultad en la planificación o la producción del habla y para ello se miden los marcadores del discurso, las pausas, las vacilaciones o los comienzos falsos. Esto implica un cierto nivel de claridad cognitiva, o una alta capacidad para operar y planificar el habla (Wood, 2010).

Wood (2015) y Ellis (2003) consideran que las colocaciones desempeñan un papel esencial en la adquisición de una competencia elevada y, en consecuencia, de la fluidez. Estos autores afirman que el uso del lenguaje formulaico nos permite pensar con rapidez y comunicarnos de forma más eficaz. De este modo, las unidades fraseológicas y las colocaciones nos ayudan no solo a producir cadenas de palabras y frases de forma fluida y rápida, sino que promueven un rápido procesamiento de conceptos, lo que hace que evitemos concentrarnos en la forma de las palabras individuales. Asimismo, según el modelo de producción del lenguaje de Levelt (1989) hay tres fases: la primera es de planificación o conceptualización, la segunda es de codificación lingüística del mensaje o de formulación y la tercera es la fase de articulación, lo que implica una fuerte carga cognitiva. Los hablantes de una L2 deben procesar la información y el significado de lo que se está hablando, planear el discurso que se va a realizar y finalmente articularlo de manera adecuada no solo lingüísticamente, sino también acorde al contexto. El uso de fórmulas permite expresarse con menos pausas, dudas o titubeos, y posiblemente con un lenguaje más avanzado que requiere poco o ningún análisis metalingüístico, ya que se cree que estas estructuras se almacenan y producen como una sola estructura léxica (Wray, 2002).

Ellis (2012) señala que tanto los HN como los NHN procesan y producen unidades fraseológicas más rápido que las secuencias no formulaicas. Esto es debido a la frecuencia de estas estructuras en el habla y su probabilidad condicionada en la comprensión y la producción auditivas. Este autor afirma que secuencias como *I don't know* o *I don't care* son especialmente comunes en el habla diaria, además son secuencias predecibles y, por lo tanto, son más fáciles de comprender y producir. Estas fórmulas prefabricadas del lenguaje pueden servir como cláusulas completas o expresiones y cumplir funciones por sí mismas (*¿qué pasa?, feliz cumpleaños, que tenga un buen día*) o pueden actuar como desencadenantes de construcciones mayores en las que se introducen elementos nuevos para formar nuevos significados (*mi nombre es..., pienso que...*). La automaticidad de estos bloques léxicos ayuda a los estudiantes de segundas lenguas a conversar con facilidad y confianza ya que se ha argumentado que los bloques léxicos funcionan como «lugares seguros» (Pérez Serrano, 2017: 26) a los que el alumnado puede acudir en una conversación. Como explica Pérez Serrano (2015: 65), la fluidez es algo que se adquiere con el tiempo y se consigue a medida que incorporamos estas estructuras de la lengua o aprendemos a reconocerlas. Así, un aprendiz de español con un nivel A1-A2, podrá desenvolverse con fluidez en un viaje si ha adquirido de forma explícita segmentos

como *viaje combinado, hacer una reserva, registrar un billete, viaje de placer/oficial, poseer una nacionalidad*, etc. Si almacena estos elementos en su lexicón y acude a ellos en bloque en una situación dada, podrá expresarse con fluidez, sin esperar a adquirir estas unidades léxicas cuando esté en niveles B2 o C1 como aparecen en el *Plan Curricular del Cervantes*, sección Nociones específicas. Sin embargo, y como mencionamos previamente, «fluidez» es un término complicado, ya que no existe una verdadera hoja de ruta para alcanzar la fluidez apropiada de cada nivel.

Varios estudios han relacionado las colocaciones con el nivel de competencia lingüística (Barfield y Gyllstand, 2009; Durrant y Schmitt, 2009; Groom, 2009; Nesselhauf, 2005; Orol Gómez y Alonso Ramos, 2013). Esta correlación ha llevado a diversos autores a realizar diferentes estudios con la finalidad de observar las variaciones de uso de estos elementos entre HN y aprendientes de una L2, donde se ha observado que, a mayor nivel, mayor número de colocaciones (Aguinaga Echeverría, 2018). Además, se ve cómo la producción de colocaciones puede reflejar la fluidez y el dominio de la lengua meta (Granger y Bestgen, 2014; Wood, 2010).

Como se observa en el cuadro de las Características de la fluidez oral del MCER, la fluidez y la prosodia van cogidas de la mano. Los estudios prosódicos han aportado importantes avances sobre la teoría de que el lenguaje formulaico y, en particular, las colocaciones se almacenan como un todo. Algunas investigaciones previas, como las realizadas por Peters (1983), muestran cómo durante el proceso de adquisición de una L1, los niños producen enunciados con una estructura sintáctica claramente más elevada a la que se asocia con su desarrollo cognitivo, con una coherencia fonológica y un contorno de entonación ininterrumpidos. Para la autora, el almacenamiento holístico de ciertas expresiones o conjuntos léxicos explica esta coherencia fonológica, y al mismo tiempo, la observación de la coherencia fonológica aporta credibilidad a la teoría del almacenaje holístico de la lengua. Diferentes investigaciones señalan que el lenguaje formulaico presenta aspectos fonéticos, de entonación o tonales y de acentuación específicos (Altenberg, 1998; Biber, 2006; De Cock, Granger, Leech, y McEnery, 1998; Wood, 2010). Esto ha contribuido a especular que la forma fonológica de las secuencias formulaicas puede ser relativamente fija, al igual que lo es la forma léxica. Para explicar la fijación formal de secuencias formulaicas, la teoría más prominente y conocida es la teoría del almacenamiento holístico.

Con respecto al aprendizaje de una L2, Lin (2010) además de presentar su propia investigación, hace una compilación de estudios sobre la prosodia y la producción de unidades fraseológicas en el habla espontánea, lo que en inglés se ha llamado *phonological coherence*. Los estudios presentados por Lin (2010) apuntan a que el aprendizaje del lenguaje formulaico es beneficioso para ciertas características prosódicas: fomenta la disminución en la producción de pausas (Dechert, 1983; Raupach, 1990), mejora la entonación en la producción de dichas unidades (Aijmer, 1996; Altenberg y Eeg-Olofsson, 1990); y finalmente ayuda a que el alumnado se comunique con mayor ritmo de habla (Kuiper, 2004).

Es importante mencionar que en las investigaciones realizadas sobre la fluidez y la producción oral (Morley y Truscott, 2005; Towell, Hawkins, y Bazergui, 1996; Wood, 2010), hay un acuerdo general acerca de las variables más relevantes que se deben analizar y correlacionar. Estas son las que siguen:

1. El ritmo de habla y articulación. Esto hace referencia al promedio de sílabas por minuto o el promedio de sílabas articuladas por segundo durante un tiempo específico del que se excluyen las pausas. Por tanto, se cree que la fluidez tiene que ver con el aumento de la velocidad del habla.
2. El estudio de las pausas producidas por los hablantes aporta gran información al estudio de la fluidez. La frecuencia y la ubicación de las pausas son los aspectos en los que se han centrado los estudios. Los hablantes de una L2 con destreza elevada y los HN tienden a hacer pausas en las uniones de las oraciones o entre los componentes no integrales de las cláusulas y las cláusulas mismas. Hacer pausas en otros puntos dentro de oraciones y cláusulas da la impresión de disfluencia.
3. La variable más importante del habla asociada con la fluidez es el tamaño y la calidad de las ejecuciones del habla que se producen entre pausas. Junto con la distribución de las pausas esta característica no solo sirve como una discriminación del habla fluida, sino que también nos proporciona una clave para los medios por los cuales el desarrollo de la fluidez puede facilitarse a través de la instrucción.

Adquirir la lengua en unidades superiores a la palabra tiene efectos positivos no solo en la articulación del habla o en la disminución de pausas, sino también en la pronunciación y en la entonación. Por tanto, si se aprende a segmentar la lengua en unidades complejas de palabras que poseen una entonación y una pronunciación específicas, no solo se facilitará la interpretación del oyente, sino que se mejorará la producción del hablante, lo que está íntimamente ligado a la fluidez.

5. APLICACIONES EN EL AULA

Andrew Barfield asegura que «if we seriously understand how lexis work in real word communication, we will naturally make sense of the lexical approach»¹⁶ (citado por Lewis, 2000:13). En las secciones previas se han presentado algunas de las teorías más influyentes en el aprendizaje de L2 con especial atención a la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones. En este apartado se presenta una metodología que propone los bloques léxicos como eje central dentro del aula: *The lexical Approach*.

El enfoque léxico, introducido por Lewis en la década de los noventa, toma como base nociones básicas como la arbitrariedad del signo lingüístico de Saussure y las aplica a los bloques léxicos: «many multi-words items are word-like items, and share the arbitrariness of words»¹⁷ (Lewis, 2000:18). Al igual que Sinclair (1991), Lewis resalta la importancia de los bloques léxicos en la lengua y afirma que muchas palabras no suelen producirse fuera de lo que denomina unidades pluriléxicas. Además, se apoya en la premisa de que la lengua se almacena en *chunks* y no en palabras aisladas. Esto es, los hablantes no construyen unidades pluriléxicas nuevas, sino que estas se aprenden y se producen como un solo ítem. La separación entre la gramática y el léxico no es válida, ya que para estos autores la lengua se compone de cadenas de palabras que constituyen múltiples pero limitadas posibilidades. Esta

conceptualización del aprendizaje de lenguas está íntimamente ligada al principio de idiomaticidad propuesto por Sinclair (1991).

La enseñanza-aprendizaje de una lengua, por tanto, se debe asentar en un *input* rico en bloques léxicos y, en especial, en colocaciones. Por otra parte, como afirman Robinson y Ellis (2008), el alumnado debe ser consciente de que existen las colocaciones para que su competencia lingüística aumente y, para ello, el profesorado tiene que darles un lugar especial en el aula y trabajarlas de manera explícita (Lewis, 2000:21). Esta práctica se ha denominado *pedagogical chunking* y busca que el estudiante tome conciencia de los bloques léxicos. Al centrar la atención del alumnado en aspectos significativos de la lengua como, por ejemplo, las colocaciones, el *input* se convertirá en *intake* (Lewis, 2000:59).

En este proceso de guiar al alumnado en el aprendizaje de colocaciones o bloques léxicos, la L1 de los estudiantes desempeña un papel fundamental. A la luz del cambio de paradigma que el uso de la lengua materna ha vivido dentro del aula —desde vetar su uso, hasta aceptar sus beneficios—, Lewis (2000: 64) considera que es inevitable que los estudiantes traduzcan de su L1 a la L2. En consecuencia, el profesorado debe aprovechar este recurso pedagógico en lugar de tratar de negarlo. Para fomentar la competencia lingüística, el MCER incorpora la mediación como actividad de aprendizaje y distingue entre dos tipos: 1) la que se da entre distintas lenguas y 2) aquella entre diferentes códigos del mismo idioma, cuando los interlocutores no se entienden. Lewis (2000) solo se centra en la primera y propone actividades dentro del aula con el objetivo de incrementar la habilidad de fragmentar los textos en bloques léxicos y evitar, de este modo, que el alumnado traduzca palabra por palabra. Por ejemplo, como mediación oral se puede trabajar la interpretación simultánea, consecutiva o informal; y como mediación escrita, la traducción exacta o literal. En esta línea de actividades, el uso de aplicaciones tecnológicas de traducción automática se presenta como una estrategia eficaz que no solo contribuye al desarrollo de la competencia léxica, sino que ayuda a la comprensión de una herramienta que no es desconocida para el estudiante (Fredholm, 2015). Con este tipo de actividades también se incrementa la conciencia del alumnado sobre ciertos paralelismos léxicos que existen entre ambas lenguas.

Otro recurso pedagógico que recomienda el enfoque léxico son los cuadernos de aprendizaje que, al igual que otras propuestas, buscan llamar la atención sobre las unidades pluriléxicas de la lengua. Para que el alumnado pueda recoger los bloques léxicos en su cuaderno, el autor propone diferentes ideas como, por ejemplo, el uso de cajas para escribir las colocaciones, en ellas el estudiante puede diferenciar el núcleo del colocativo; trabajar los mapas semánticos o las cascadas de palabras; o trabajar estructuras relacionadas con un tema o con una situación específica y sugiere temas como «la gastronomía» o situaciones como «en la administración».

Una cuestión interesante de los bloques léxicos, muchas veces olvidada dentro del aula, es el significado metafórico que entrañan. Sin entrar en detalles de las diferencias de los fundamentos teóricos y haciéndose eco del trabajo de Lakoff y Johnson (1980), el enfoque léxico invita a identificar los patrones léxicos a través de las metáforas. Con este propósito, el profesorado puede llevar al aula textos auténticos para analizar las colocaciones o los bloques léxicos en general, y establecer relaciones metafóricas conceptuales tales como «un problema es una enfermedad» y que se representa en la lengua a través de colocaciones como *paliar + un problema / el alfabetismo / la bancarrota*; «el tiempo es un objeto»: *perder / invertir /*

administrar / acaparar + tiempo; o «la amistad es un lugar»: *amistad + estrecha / profunda / honda* (colocaciones extraídas de REDES).

En síntesis, el enfoque léxico busca desarrollar la competencia lingüística de los aprendientes de una L2 a través del aprendizaje de bloques léxicos. Es crucial que el alumnado esté expuesto a un *input* auténtico y rico en estos ítems. Asimismo, el profesorado puede ayudar a que el estudiante tome conciencia de la existencia de estos ítems a través de diferentes estrategias de aprendizaje, entre ellas, registrar y practicar en cuadernos de aprendizaje los bloques léxicos o *chunks* presentes en el *input*.

6. CONCLUSIONES

Una de las principales nociones aportadas por la gramática de las construcciones y, en especial, *usage-based* (Bybee, 2010) es que el léxico y la gramática no deben estudiarse como elementos totalmente separados. Uno de los motivos es la dificultad de encontrar combinaciones de palabras completamente fijas semántica o gramaticalmente, ya que la gran mayoría son expresiones convencionales que se sitúan entre unidades totalmente lexicalizadas o combinaciones libres. Por tanto, el aprendizaje de lenguas implica el aprendizaje de «construcciones», que son unidades asociadas a formas morfológicas, sintácticas y léxicas que tienen características semánticas, pragmáticas y funciones discursivas. Las construcciones pueden ir desde el morfema o la secuencia fonológica que componen un ítem léxico hasta fórmulas (*locamente enamorado / dar un paseo*), expresiones idiomáticas (*costar un ojo de la cara*), pasando por construcciones fijas por uno de los elementos (por ejemplo, *decir [algo] [a alguien]*), o construcciones flexibles (por ejemplo, [clítico + verbo]). Esto ilustra la dificultad o la imposibilidad de trazar una línea clara que separe la gramática del léxico.

Por otro lado, la separación entre el conocimiento declarativo («saber qué») y el conocimiento procedimental («saber cómo») ha evolucionado de manera relativamente independiente en la lingüística aplicada, la psicología y la neurociencia cognitiva, concluyendo que la equiparación de la fluidez con la automatización del conocimiento es una forma plausible de conceptualizar el proceso de aprendizaje (Ellis, 2012). Esto es, al considerar el lenguaje formulaico como unidades complejas que, sin embargo, se tratan cognitivamente como una sola unidad, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. Asimismo, estas unidades complejas o *chunks* se establecen como convencionales en una comunidad de habla a través de la repetición y la aceptación. Por tanto, el uso de secuencias de lenguaje formulaico puede constituir gran parte de la materia prima de la propia habla. En relación con el aprendizaje de una L2, existen evidencias de que el lenguaje formulaico puede constituir uno de los pilares para alcanzar una competencia lingüística y una fluidez altas (Wood, 2015; Wray, 2002).

El enfoque léxico (Lewis, 2000) se nutre de estas nociones y se presenta como una pedagogía eficaz y útil para trabajar los bloques léxicos dentro del aula. Su implementación busca que el aprendiente tome conciencia de que la lengua se segmenta en bloques y no en palabras aisladas. Al dirigir la atención a las probabilidades de concurrencia dentro de la lengua, se ayuda a su procesamiento. Sin embargo, este enfoque se ha desarrollado para aprendientes de inglés como L2

y, como apunta Pérez Serrano (2017), la riqueza de flexión en la lengua española es mucho mayor que en la lengua inglesa. Así pues, faltan estudios que se centren en este reto al que se enfrentan los aprendientes de ELE, y que ayuden a comprender mejor el procesamiento y la adquisición de la lengua. En relación con los estudios de corpus y colocaciones, aunque han aumentado en la última década, hay una carencia en investigaciones centradas en el habla del profesorado. Esto es, no se ha estudiado en profundidad el *input* que recibe el alumnado.

Otras posibles líneas de investigación dentro del aula de ELE son todas aquellas que, siguiendo la orientación de un trabajo de investigación-acción participativa, busquen la mejora de las pedagogías existentes o la implementación de nuevas que tomen como eje central el lenguaje formulaico (p.ej. estudios centrados en el uso o análisis de cuadernos de aprendizaje). Por otro lado, si consideramos que el uso de colocaciones está directamente relacionado con la fluidez, es importante estudiar las implicaciones que esto tiene como medida de evaluación. Finalmente, el estudio de los bloques léxicos y el significado metafórico que entrañan parece un área de estudio beneficiosa para el aula de L2 y que no se ha estudiado como estrategia pedagógica para desarrollar una alta competencia comunicativa.

NOTAS

1 Chiste popular español

2 Lexicón: Conjunto de saberes que un hablante tiene interiorizados del vocabulario. Esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes)

3 «la lexicalización y la productividad son una cuestión de grado más que una clara dicotomía.» [Traducción de la autora].

4 Unidades lexicalizadas: Dicho de una construcción o combinación sintáctica libre que pasa a formar parte del sistema léxico de una lengua, convirtiéndose en una expresión más o menos fija con significado propio (Corpas Pastor, 2001).

5 «Una unidad es una estructura que un hablante ha dominado plenamente, en la medida en que puede emplearla automáticamente, sin tener que centrar su atención en sus partes individuales o en su posición. A pesar de su complejidad interna, una unidad constituye para el hablante un ensamblaje "pre empaquetado"; como no tiene necesidad de reflexionar sobre cómo armarlo, puede manipularlo con facilidad, como una entidad unitaria. Es efectivamente simple, ya que no exige el esfuerzo de construcción requerido para la creación de nuevas estructuras.» [Traducción de la autora]

6 «Con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso». (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

7 «hechos sobre el uso real de expresiones lingüísticas, como frecuencias y patrones individuales, que son completamente constitutivos y se registran junto con generalizaciones lingüísticas más tradicionales.» [Traducción de la autora]

8 «Una secuencia, continua o discontinua, de palabras u otros elementos que está, o parece estar, prefabricada: que se almacena y recupera en la memoria de forma completa en el momento de su uso, en lugar de estar sujeta a la creación o al análisis con base en la gramática del lenguaje.» [Traducción de la autora]

9 «la disminución del esfuerzo en el procesamiento por parte del hablante, la manipulación del oyente (incluida la percepción del oyente sobre la identidad del hablante) y el marcado de la estructura del discurso.» [Traducción de la autora.]

10 [l]as cadenas (de palabras) podrían haber sido memorizadas, pero incorrectamente, porque la gramática de la interlengua editó las formas con base en patrones consistentes con sus expectativas. De manera alternativa, podrían haberse memorizado correctamente, pero editado como parte del proceso de producción. [Traducción de la autora.]

11 El hablante no nativo, por muy preciso que sea en gramática y conocedor de las palabras, siempre será una víctima potencial de esa baja reserva de secuencias formulaicas. Hay situaciones en las que un hablante nativo recurriría a una expresión idiomática prefabricada, mientras que el no nativo tendría que crear una, una actividad a la vez más laboriosa y más arriesgada. Como resultado, la producción y comprensión del lenguaje siempre puede resultar más exigente que en el idioma nativo. [Traducción de la autora.]

12 «Comprender el pasaje como un todo, y la memorización de la nueva palabra es el resultado natural de este proceso, siendo innecesario un esfuerzo consciente por aprender.» [Traducción de la autora.]

13 «En los estudios de adquisición de segundas lenguas suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el *input* que el aprendiente recibe y la parte de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o *intake*». (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

14 «Este término hace referencia a la lengua que el aprendiente produce». (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

15 «El aprendizaje de idiomas también es un problema de aprendizaje estadístico intuitivo, aquel que implica el aprendizaje asociativo de representaciones que reflejan las probabilidades de coocurrencia de mapeos de la forma-función.» [Traducción de la autora.]

16 «Si entendemos seriamente cómo funciona el léxico en la comunicación de palabras reales, naturalmente le daremos sentido al enfoque léxico.» [Traducción de la autora.]

17 «Muchas unidades pluriléxicas funcionan como palabras únicas, y comparten la arbitrariedad de las palabras.» [Traducción de la autora.]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga Echeverría, S. (2018). *Building Fluency: A Contrastive Analysis of Formulaic Speech in Students of Spanish as a Second Language and Native Speakers* [Tesis doctoral, University of California, Davis]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English: Convention and creativity*. London/New York: Addison Wesley Longman.
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no *colocación*, descríbela. En C. Mellado et al. (Eds), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Berlin: Frank & Time.
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 101-122). Oxford: Oxford University Press.
- Altenberg, B., & Eeg-Olofsson, M. (1990). Phraseology in spoken English: Presentation of a project. En J. Aarts & W. Meijs (Eds.), *Theory and Practice in Corpus Linguistics* (pp. 1-26). Amsterdam: Rodopi.
- Barrios Rodríguez, M^a A. (2015). *Las colocaciones del español (Cuadernos de lengua española)*. Madrid: Arco Libros.
- Barfield, A., & Gyllstand, H. (2009). *Researching Collocations in another Language: Multiple Interpretations*. New York: Palgrave Macmillan.
- <https://doi.org/10.1057/9780230245327>

- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites. *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, 9-40.
- Bosque, I. (2005). *REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Bosque, I. (2005). La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica. *Linguística teórica: análisis i perspectives*, I, 13-58.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). The Minimalist Program. (Current Studies in Linguistics 28). Cambridge, MA: MIT Press.
- De Cock, S., Granger, S., Leech, G., & McEnery, T. (1998). An automated approach to the phrasicon of EFL learners. En S. Granger (Ed.), *Learner English on Computer* (pp. 67-79). London and New York: Addison Wesley Longman.
<http://hdl.handle.net/2078.1/75841>
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. En C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 175-195). London: Longman.
- Durrant, P. L., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 157-177. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.007>
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 63-103). London: Academic Press. <https://hdl.handle.net/2027.42/139826>
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. En C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 33-68). Oxford: Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, N. C. (2012). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ender, A. (2014). Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/amu051>
- Fredholm, K. (2015). Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 7-24. <https://doi.org/10.26378/rnlael918248>
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldberg, A. E. (2009). The nature of generalization in language. *Cognitive Linguistics*, 20(1), 93-127.
- Granger, S., & Bestgen, Y. (2014). The use of collocations by intermediate vs. advanced non-native writers: A bigram-based study. *Review Applied Linguistics*, 52(3), 229-252.
- Groom, N. (2009). Effects of Second Language Immersion on Second Language collocational development. En A. Barfield & H. Gyllstand (Eds.), *Researching Collocations in another Language: Multiple Interpretations* (pp. 21-33). New York: Palgrave Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S., & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamin Publisher.

- Kjellmer, G. (1990). A mint of phrases. En K. Aijmer & B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honor of Jan Svartvik* (pp. 111-127). London: Longman.
- Koike, K. (2010). *Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Kuiper, K. (2004). Formulaic performance in conventionalised varieties of speech. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use* (pp. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. L. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* 22(1), 15-30.
- Lewis, M. (2000). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Boston: Heinle/Thomson.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MPublishing, University of Michigan Library. <http://hdl.handle.net/2027/heb.08442.0001.001>
- Lin, P. (2010). The Phonology of Formulaic Sequences: A Review. En D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 174-193). London and New York: Continuum.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Morley, J., & Truscott, S. (2005). Fluency Development in Advanced Language Learners. En T. Harden & D. Köhler (Eds.), *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages* (pp. 307-322). Dublin: Peter Lang.
- Nation, P. (2012). *Learning Vocabulary in another Language* (2012 ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/scl.14>
- Oro González, A., & Alonso Ramos, M. (2013). A Comparative Study of Collocations in a Native Corpus and a Learner Corpus of Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 563-570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.683>
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191-225). London: Longman. https://lexutor.ca/rt/pawley_syder_83.pdf
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Universidad de Salamanca, España.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos. (Cuadernos de lengua española)*. Madrid: Arco Libros.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Raupach, K. (1990). The segmentation problem in early language acquisition. *Center for Research in Language Newsletter*, 5(1), 1-17.

- Robinson, P., & Ellis, N. C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(4), 357-385.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). Beginning the Study of Lexis. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. Halliday, & R. H. Robins (Eds.), *In Memory of J.R. Firth* (pp. 110-130). London: Longman.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London and New York: Routledge.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.
<https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84>
- VanPatten, B. (2005). Processing instruction. En C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: methods theory, and practice* (pp. 207-233). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Vincze, O., García Salido, M., Orol González, A., & Alonso Ramos, M. (2016). A corpus study of Spanish as a Foreign Language learners' collocation production. En M. Alonso Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current trends and future perspectives* (pp. 209-332). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/scl.78.11vin>
- Wasow, T. (2002). *Postverbal behavior*. Stanford: CSLI.
- Wood, D. (2010). *Perspectives on formulaic language in acquisition and communication*. London/New York: Continuum.
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of Formulaic Language: An Introduction*. New York: Bloomsbury.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>
- Yorio, C. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. En K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), (pp. 55-72). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611780.005>