La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE

Letizia D'Andrea
Universidad de Salamanca

1. Introducción

El propósito de este trabajo es ofrecer una perspectiva metodológica con miras a enseñar las unidades fraseológicas en el aula de E/LE. Para tal fin, sugeriremos un modelo de enseñanza gradual y sistemática del léxico que promueva el uso auténtico de la lengua y en el que cada alumno es agente activo no sólo en su propio aprendizaje, sino también en el de sus compañeros. Por último, presentaremos una propuesta de actividad didáctica pensada para trabajar las unidades fraseológicas tanto de forma autónoma como cooperativa.

2. Marco teórico y metodológico

El marco teórico en el que se inserta nuestra propuesta metodológica es el del *Enfoque Léxico* (Lewis 1993; 1997; 2000). En concreto, tres son los aspectos que consideramos esenciales para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico que resulte lo más eficaz posible.

El primer aspecto es de carácter terminológico; Lewis (1993), y en su misma línea Marta Higueras (1996: 112), sugiere utilizar en clase el término *unidad léxica* (en lugar de *palabra*), puesto que *unidad léxica* es un término más amplio, que abarca tanto el concepto de unidad univerbal, es decir, la formada por una sola palabra gráfica (*árbol*, *sacacorchos*), como el de unidad pluriverbal, esto es, la constituida por dos o más palabras gráficas de las que se desprende un significado unitario (*cepillo de dientes*, *tomar el pelo*).

El segundo aspecto concierne al aprendizaje cualitativo del léxico. Como señala Lewis (1993: 117), aprender vocabulario requiere mucho más que la simple memorización de unidades léxicas y ampliar el lexicón mental no significa sólo aprender unidades léxicas nuevas, sino también adquirir información nueva acerca de las que ya conocemos, como las distintas acepciones que pueden tener, los registros en los que se pueden utilizar o las unidades léxicas con las que se pueden combinar.

Por último, el tercer aspecto atañe a la relativa libertad que tenemos los hablantes a la hora de combinar las unidades léxicas, ya que, como apunta Marta Higueras (2004: 29), "no siempre que hablamos construimos creativamente, palabra a palabra, nuestros enunciados, sino que también recurrimos a segmentos más complejos" que tenemos almacenados en nuestra memoria, entre ellos, las unidades fraseológicas. En este sentido, sería conveniente que el profesor hiciera conscientes a sus alumnos de las "restricciones" que nos puede imponer el léxico, ya que muy a menudo los estudiantes creen que su libertad de uso creativo de la lengua está vinculada sólo a reglas gramaticales y sintácticas.

3. Las unidades léxicas

Pensemos en las unidades léxicas como en las piezas de un tablero de ajedrez. De la misma forma que para poder jugar una partida necesitamos, además de dos jugadores, de diferentes tipos de piezas, para poder comunicarnos eficazmente necesitamos de diversos tipos de unidades léxicas.

Estas piezas léxicas, formadas por una o más palabras, funcionan como unidades semántico-funcionales, en tanto que poseen significado y función gramatical. Además, en virtud de su diferente grado de significación, de las funciones que desempeñan y de las relaciones que establecen con los otros elementos léxicos, entre otros factores, estas se reparten entre las categorías puramente gramaticales (o funcionales), que forman parte de la llamada *clase cerrada* (los artículos, las conjunciones, los pronombres, etc.) y las categorías léxicas (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios), dotadas de carácter referencial y potencialmente incrementables –de ahí el término *clase abierta*–. Estas últimas, al constituir un caudal léxico muy amplio y potencialmente ilimitado, son también las unidades léxicas que requieren un tiempo mayor de aprendizaje. Por esta razón, ocuparán un lugar prominente en nuestra propuesta metodológica.

Como hemos dicho, las unidades léxicas se dividen en univerbales (*tomar)* y pluriverbales (*tomar el pelo*), pero, a diferencia de las primeras, las unidades pluriverbales son también unidades fraseológicas.

4. Las unidades fraseológicas

Si quisiéramos dar una breve definición de *unidad fraseológica*, podríamos decir que se trata de una unidad de significado, formada por dos o más palabras gráficas, que presenta cierto grado de fijación morfológica y sintáctica y puede tener significado recto (*gafas de sol*) o idiomático (*estar hasta la coronilla*).

A pesar de las controversias acerca de su clasificación, las unidades fraseológicas más frecuentes se dividen en colocaciones, construcciones con verbo soporte, locuciones, fórmulas rutinarias y refranes. De todas ellas daremos una breve descripción en las líneas que siguen, empezando por el concepto de *colocación*.

En palabras de Corpas Pastor (1996: 53), por *colocaciones* entendemos "sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso". Tales restricciones combinatorias, establecidas en la norma, hacen que las posibilidades de elegir arbitrariamente cómo colocar ciertas unidades léxicas se vean limitadas; de ahí que podamos *entablar una conversación* con alguien, pero no una **charla*, a pesar de que los dos sustantivos sean sinónimos.

Los esquemas colocacionales más frecuentes son: V + S sujeto (*surgir un imprevisto*), V + S objeto (*barajar las posibilidades*), S + de + S (*un atisbo de esperanza*), S + Adj. (*prueba contundente*).[1]

Con *construcciones con verbo soporte* (*dar rabia, hacer una llamada, poner en marcha*), nos referimos a aquellas construcciones verbonominales formadas por un verbo con escasa carga semántica (*dar, hacer, poner*, entre otros) y un sustantivo generalmente predicativo (*rabia, llamada, marcha*). Mientras que el verbo desempeña un papel funcional –de soporte–, en tanto que proporciona información relativa a tiempo, modo, aspecto, número y persona, el sustantivo se encarga de llevar gran parte del peso semántico de la construcción. Estas unidades fraseológicas, a mitad de camino entre las colocaciones y las locuciones, son muy productivas en español, por lo que conviene introducirlas ya desde las primeras fases del proceso de enseñanza.

Por *locuciones*, en cambio, se entienden aquellas unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas que poseen cierto grado de estabilidad morfosintáctica, una determinada función gramatical y significado unitario, recto (*a pesar de*) o idiomático (*meterse en camisa de once varas*). Como señala Corpas Pastor (*ibid.*: 93), "las locuciones se han dividido tradicionalmente según la función gramatical que desempeñen, independientemente de que sean conmutables por palabras simples o sintagmas". Siguiendo la clasificación propuesta por esta autora, distinguimos entre locuciones nominales (*cinta de correr*), verbales (*hablar por los codos*), adjetivas (*sano y salvo*), adverbiales (*a solas*), preposicionales (*encima de*), conjuntivas (*a pesar de que*) y clausales (*hacérsele a uno la boca agua*). Estas últimas se diferencian de las verbales, entre otros aspectos, por tener sujeto fijo (*la boca*).[2]

Por último, consideramos los que Corpas Pastor define *enunciados fraseológicos*, esto es, "enunciados completos en sí mismos, que se caracterizan por constituir actos de habla" (*ibid.*: 132), cuyos representantes prototípicos son las fórmulas rutinarias y los refranes. Mientras que las fórmulas rutinarias (*Buenas tardes*, *lo siento*) son expresiones de "interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles" (*ibid.*: 177), los refranes constituyen auténticos microtextos, herencia de la sabiduría popular, dotados de autonomía sintáctica y morfológica y con una finalidad moral o "terapéutica" (*No por mucho madrugar amanece más temprano*).

Para nuestra propuesta metodológica consideraremos las unidades léxicas univerbales y las locuciones que desempeñan las funciones de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, las locuciones clausales, las colocaciones, las construcciones con verbo soporte, las fórmulas rutinarias y los refranes.

1. Cabe precisar que las colocaciones no constituyen unidades léxicas de por sí –ni mucho menos unidades gramaticales–, sino que son combinaciones (preferentes) de unidades léxicas. Por lo tanto, una colocación verbonominal como *cumplir un objetivo* no es una unidad léxica en el sentido de *unidad gramatical*, sino una combinación preferente de unidades léxicas (en concreto, un verbo, un artículo y un sustantivo) que concurren a formar una unidad de significado.

2. Como Corpas Pastor (1996: 88) optamos por el término *locución*, en tanto que "la denominación alternativa *expresión idiomática* presenta el riesgo de indicar erróneamente que todas estas unidades tienen significado traslaticio". A título de ejemplo, la locución nominal *media naranja* en *Tomás es mi media naranja* es idiomática, puesto que presenta significado traslaticio, mientras que la locución nominal *cepillo de dientes* no lo es, en tanto que su significado es recto y composicional, es decir, se desprende de la suma de los significados de las palabras que la componen. Por tanto, sería conveniente usar con los alumnos el término más genérico *locución* (especificando si es verbal, nominal, etc.) y sólo ante un caso concreto de locución idiomática decir que también se la puede denominar *expresión idiomática*.

5. El modelo de la pirámide léxica

En este apartado presentaremos un modelo gráfico que nos puede servir de guía para introducir el léxico en el aula de E/LE. Para ello, hemos escogido la imagen de una pirámide por su eficacia comunicativa, al estar tan interiorizada en las mentes de cualquier individuo la repartición que se hace de los "cajones" que puede contener. La estructura piramidal, símbolo de una enseñanza secuencial y sistemática, nos indicará qué unidades conviene enseñar primero y en qué proporción con respecto a las demás.

Como es de esperar, a la base de la pirámide encontramos las unidades léxicas más "sencillas", esto es, las unidades univerbales de significado transparente y las fórmulas rutinarias discursivas. En esta fase inicial de enseñanza-aprendizaje, que coincide con los niveles A1-A2, además, resulta indispensable empezar a introducir las locuciones nominales no idiomáticas, puesto que concurren a llenar el vacío referencial que no podrían suplir las univerbales (pensemos en unidades léxicas como *cepillo de dientes* o *gafas de ver*, donde el segundo sustantivo especifica la naturaleza del primer referente). Siempre en esta fase, sería bueno enseñar algunas de las colocaciones que pertenecen a los esquemas combinatorios más frecuentes, como las verbonominales (*cepillarse los dientes*), y las construcciones con verbo soporte que nos permiten describir actividades diarias, de modo especial, las que se forman a partir de los verbos *dar* y *hacer* (*dar un paseo*, *hacer deporte*), al ser unos de los verbos más productivos en este tipo de combinaciones.[3]

A medida que avanzamos hacia la sección central de la pirámide, hallamos las unidades léxicas más complejas, las pluriverbales, que pueden presentar tanto significado transparente como idiomático. La decisión de ubicar las locuciones idiomáticas en los cajones intermedios, que corresponderían al nivel B1, no depende únicamente del mayor grado de complejidad que supone para el estudiante el decodificarlas, memorizarlas y emplearlas correctamente, sino también de su menor frecuencia de uso con respecto a las colocaciones o a las construcciones con verbo soporte; razón por la cual, sugerimos introducirlas en menor cantidad.

Siguiendo los parámetros de complejidad y de frecuencia de uso, en la cumbre de la pirámide encontramos los refranes. Estas unidades fraseológicas, además de ser, en línea de máxima, más complejas de decodificar y de reformular correctamente por su alto número de constituyentes, son aún menos usadas que las locuciones idiomáticas. Por tanto, convendría introducirlas de manera selectiva y a partir del nivel B2.

3. Para la introducción gradual de las construcciones con verbo soporte, el inventario léxico del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* constituye una buena guía.

A continuación, mostramos nuestro modelo de la pirámide léxica.



6. El uso auténtico de la lengua

Entre las diversas herramientas que nos permiten introducir en el aula muestras de uso auténtico de la lengua dedicaremos nuestra atención al ejemplo y al extracto.

Con *ejemplo* hacemos referencia a una frase que usa el docente para explicar un concepto o para poner en contexto y en práctica los elementos lingüísticos recién tratados en clase. Sería, por tanto, una herramienta complementaria a la explicación.

Con *extractos*, en cambio, entendemos textos más extensos, tanto escritos como orales, que se emplearían para la fase de exposición a la lengua y para el desarrollo de actividades. A nuestro modo de ver, estos extractos, sobre todo a partir de los niveles intermedios (B1-B2), deberían seleccionarse a partir de textos creados para fines no didácticos, esto es, que no tengan la enseñanza de la lengua como objetivo primario, no sólo para no incurrir en textos poco naturales, sino también para evitar trabajar, en el caso de que el foco esté, pongamos, en las expresiones idiomáticas, con un input demasiado elevado y proporcionalmente poco realista.

El uso auténtico de la lengua, además, está estrechamente ligado a la introducción en el aula de aquellas combinaciones lingüísticas que produciríamos fuera de ella, en contextos comunicativos reales. Si bien el uso de textos creados para fines no didácticos es una práctica ya difundida, en lo que respecta a los ejemplos, muchas veces fruto de la inmediatez, y no de un razonamiento previo, aún queda mucho camino por recorrer. De hecho, es un hábito bastante común entre los profesores el de inventarse frases como *El perro del señor Ramírez comía muchas manzanas*. En un caso como este, aunque el foco esté en el morfema flexivo del verbo *comer* (*ía*), el sentido de la frase crea un

desequilibrio entre las posibilidades de uso libre de la lengua y las funciones representativas de la misma, en tanto que la imagen mental de un perro comiendo manzanas no corresponde a la realidad extralingüística. Si bien este aspecto pueda parecer de poco peso, basta con pensar en cuántos ejemplos parecidos al de arriba hemos escuchado como estudiantes de lenguas extranjeras o hemos producido como profesores. A este respecto, Lewis (2000: 165) destaca la necesidad de desarrollar una sensibilidad hacia los ejemplos, con el fin de dirigir la atención de los estudiantes sobre muestras de lengua naturales.

Por tanto, lo que sugerimos aquí es dedicar a la preparación de los ejemplos la misma atención con la que se seleccionarían y/o adaptarían los textos para la fase de exposición a la lengua. Mejor aprovecharlos presentando combinaciones preferentes de unidades léxicas, o referentes culturales que puedan despertar el interés de los alumnos, que crear frases que, si bien sintáctica y gramaticalmente correctas, nunca diríamos en contextos reales y con fines pragmáticos. Es más, no sólo no ayudarían, sino que podrían dificultar el proceso de comprensión de los alumnos, sobre todo, si son de nivel principiante.[4]

7. La frecuencia de uso del léxico

El uso auténtico de la lengua es un concepto que se realiza y que, por tanto, cabe considerar también en términos de porcentajes. En concreto, hacemos referencia al uso cuantitativo que los hablantes nativos, o los no nativos que dominan una lengua extranjera con un nivel de maestría, hacen de una determinada unidad léxica. Sabemos muy bien que el abusar de un número limitado de unidades léxicas en un lapso de tiempo muy breve, o usarlas en contextos comunicativos que necesitarían de diferentes registros, no se acercaría a una producción lingüística natural.[5] Sin embargo, podemos comprobar como muchos estudiantes, una vez han aprendido una unidad léxica (pongamos, una expresión idiomática) que les resulta peculiar, tienden a emplearla muy a menudo, ya que la asocian a un uso natural de la lengua, al formar parte de los idiolectos de muchos nativos. No obstante, si bien los nativos usan dicha expresión, no lo hacen con tanta frecuencia ni en todos los registros.

Por tanto, para obviar esta tendencia, sería conveniente que el docente focalizara su atención sobre el potencial abuso de una determinada unidad léxica por parte de sus alumnos. Al plantearse evitar que el alumno use constantemente las mismas unidades léxicas, le estimularía a buscar, aprender y utilizar otras (sinónimas o no) y, de ahí, contribuiría al desarrollo de su competencia léxica, no sólo ampliando su lexicón mental, sino también haciéndole consciente de la necesidad de adecuar el léxico al registro, con el fin de acercarle a un uso más natural, más auténtico, de la lengua.

4. Como sabemos, la necesidad de recurrir a ejemplos podría surgir de forma imprevista. A tal propósito, Lewis (2000: 167) ofrece una sugerencia preciosa: pensar en su posible *contexto de uso*.
5. Cabe especificar que no nos referimos a las partículas discursivas (*bueno*, *hombre*, *¿sabes?*), que, en cambio, recurren con frecuencia en las producciones orales de muchos hablantes nativos o de los no nativos que tienen un buen dominio del idioma.

8. El aprendizaje cooperativo

Uno de los factores que pueden beneficiar el aprendizaje del léxico de la lengua extranjera es la cooperatividad entre compañeros. Si hacemos conscientes a los alumnos de su papel de agentes, no sólo en su propio aprendizaje, sino también en el de sus compañeros, los motivaremos a aprender más y mejor, en tanto que les estaremos llamando a colaborar en el entorno clase y a ser corresponsables de su aprendizaje.

Para nuestra propuesta metodológica nos hemos basado en uno de los principios sobre el desarrollo cognitivo postulados por el psicólogo y lingüista ruso Lev Vygotsky (1896-1934). El concepto que tomamos como punto de partida para la fase de aprendizaje cooperativo del léxico es el de *Zona de desarrollo próximo* (*ZDP*), con el que se indica la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de un alumno y el nivel potencial al que llegaría mediante la ayuda de un adulto o de un compañero que posee unas habilidades o un conocimiento mayor sobre una determinada porción de la realidad (Vygotsky 1978: 86 apud Robbins 2003: 28). Se trata, por tanto, de un proceso de desarrollo cognitivo que tiene lugar en un entorno social a través de la cooperación entre compañeros y bajo la supervisión, guía y ayuda del docente. Si bien la teoría de Vygotsky se refiere al aprendizaje y al desarrollo de las habilidades sociocognitivas en los niños, algunos estudiosos, como se aprecia en Robbins (2003), han aplicado el principio de *ZDP* al aprendizaje de lenguas extranjeras y en alumnos de diferentes edades.

Siguiendo esta línea, el modelo cooperativo que proponemos aquí debería llevarse a cabo en parejas formadas por alumnos de un mismo curso que, a pesar de tener niveles de conocimiento (más o menos) distintos, deberán saber más que el compañero acerca de una unidad léxica en concreto y en un espacio de tiempo limitado, el de la fase de búsqueda y de procesamiento de la información relativa a dicha unidad léxica, todo ello como parte de una actividad que explicaremos en el siguiente apartado.

Por último, como señala Moll (1992: 13 apud Robbins 2003: 29), el propósito de aplicar el principio de *ZDP* en clase no es el de transferir habilidades desde el que sabe más al que sabe menos, sino de colaborar para crear, obtener y comunicar significados.

9. De la teoría a la práctica

En este apartado presentaremos una propuesta de actividad didáctica –adaptable a cualquier nivel– pensada para trabajar las unidades fraseológicas tanto de forma autónoma como cooperativa, mediante el principio de *Zona de desarrollo próximo*. Para ello, la herramienta principal de trabajo será un corpus en línea, y, en específico, las concordancias que se obtienen de su consulta. Pues, como señala Lewis (2000: 198), usar las concordancias en el aula tiene dos grandes beneficios: 1) los ejemplos están siempre contextualizados; 2) los estudiantes pueden ver rápidamente muchos ejemplos de las unidades léxicas que se combinan con la que han buscado.

Esta actividad, que se compone de tres fases, debería llevarse a cabo en tres sesiones, no sólo por su duración, sino también por los mayores beneficios que supone para

el aprendizaje el trabajar con un mismo campo léxico a lo largo de más de dos clases. En la tabla de abajo presentamos una posible distribución de las tareas que la componen.

FASE	TAREA	LUGAR	DURACIÓN
I (clase I)	Exposición a la lengua	Aula	25 minutos
II. i (clase II)	Búsqueda con corpus	Lab. idiomas	30 minutos
II. ii (clase II)	Puesta en común	Lab. idiomas	10 minutos
III. i (Clase III)	Reflexión	Aula	10 minutos
III. ii (Clase III)	Trabajo en parejas	Aula	20 minutos

En la fase I el profesor facilitará a sus alumnos un texto seleccionado y/o adaptado de una fuente real (como un artículo de periódico o una novela) y asignará a cada uno de ellos una parte concreta del mismo, que coincidirá con uno o más párrafos. Obviamente, más de un alumno trabajará con una misma parte. Mientras que el texto entero será objeto de análisis de contenidos, las partes individuales serán objeto de análisis lingüístico. El alumno deberá analizar de forma autónoma la naturaleza y el comportamiento del léxico (por ejemplo, los campos semánticos o las colocaciones que encuentra). Al final de esta primera fase se hará una puesta en común con el profesor.

En la fase II (subfase i) el profesor entregará a cada alumno una ficha en formato A4 de la que habrá dos versiones, A y B (véanse los modelos de abajo). Por tanto, la mitad de la clase trabajará con la ficha A y la otra mitad con la ficha B.



Ficha A



Ficha B

Cada ficha contendrá información acerca de la unidad léxica objeto de búsqueda: el nombre y las acepciones, extraídas de un diccionario (nosotros hemos consultado el *DLE* en línea), con las que se quiere que trabaje.[6] Puesto que habrá sólo dos versiones de las fichas, al final de la actividad toda la clase habrá trabajado con las mismas dos unidades léxicas de partida, que pertenecerán a uno de los campos semánticos presentes en el texto de la fase I. Más abajo, en cambio, encontramos cinco casillas vacías. Esto significa que los alumnos deberán buscar en el corpus cinco unidades léxicas que se puedan combinar con la de partida. Como se puede notar en la ficha A, cuatro de las casillas vacías están a la izquierda de la unidad léxica *dinero*, mientras que una está a su derecha. Esto nos indica que las unidades léxicas que queremos que el alumno busque pertenecen a determinadas categorías gramaticales (puede ser una guía de ello el orden natural en el que se combinan los sintagmas). Por ejemplo, a la izquierda de *dinero* podemos encontrar un sustantivo acotador (*una suma de dinero*) o un verbo (*gastar dinero*) y a su derecha una locución con función adjetiva (*dinero en efectivo*).

Sugerimos, además, que para la elección de las combinaciones léxicas, el alumno se base en el principio de rentabilidad, es decir, que elija y anote aquellas que considere importantes saber para su actual fase de aprendizaje. Después de haber anotado a lápiz las unidades léxicas seleccionadas, los alumnos deberán escribir un ejemplo, extraído del corpus, para cada una de ellas, con el fin de disponer de un contexto de uso.

Al final de la tarea, en dos turnos (primero los A y después los B), los alumnos harán una puesta en común con el profesor (subfase ii) con el fin de verificar si sus combinaciones léxicas son acertadas. En el caso de que haya algún error, o un alumno no haya rellenado por completo su ficha, podrá corregirla o completarla con la información encontrada por otro compañero y aprobada por el profesor.

En la fase III. i los alumnos tendrán 10 minutos para pensar, cada uno por su cuenta, en cómo explicarle al compañero las combinaciones que han encontrado, pero sin mencionarlas. Para tal fin, deberán recurrir a paráfrasis o a ejemplos contextualizados.

Llegados a la última fase, en parejas, y en turnos, los alumnos harán de guías en el proceso de aprendizaje del compañero. A título de ejemplo, A le dará a B información relativa a su unidad léxica: cuál es y las acepciones con las que ha trabajado. B, por tanto, empezará a rellenar su ficha. Enseguida, A sugerirá, a través de ejemplos o de paráfrasis, la primera combinación léxica; si después de varias tentativas, B no la adivina, A se la desvelará. Por último, A le dictará a B el ejemplo que había anotado para ella. Y así, con las siguientes, para después pasar al turno de B.

Como es imaginable, un tipo de actividad como esta podría crear un desequilibrio informativo entre los alumnos, puesto que no todos han trabajado con las mismas unidades fraseológicas. Por tanto, sería conveniente que en la siguiente clase el profesor

6. Para la realización de esta tarea los alumnos deberán trabajar con un ordenador cada uno. En cuanto al corpus en línea, por la recopilación de textos más actuales y por su facilidad de uso, aconsejamos trabajar con el *Corpus del Español del Siglo XXI* (*CORPES XXI*) de la Real Academia Española. Además, en el caso de que los alumnos no conozcan una unidad léxica, podrán utilizar diccionarios en línea.

volviera sobre ellas y seleccionara las que todos los alumnos deberían conocer y sobre las cuales podrían ser evaluados.

10. Conclusiones

Con esta trabajo hemos intentado ofrecer unas pinceladas metodológicas con miras a promover el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE. Para tal fin, consideramos indispensable introducir las unidades fraseológicas de forma sistemática y gradual ya desde las primeras fases de enseñanza del léxico. Además, para que el alumno logre la deseada naturalidad expresiva, creemos que el primer paso que debe dar –de la mano del profesor– es el de percatarse del hecho de que cuando hablamos o escribimos, no siempre elegimos las palabras arbitrariamente, sino que también reformulamos combinaciones establecidas en la norma lingüística. Por último, para que el aprendizaje sea eficaz y continuado, es importante que el alumno se sienta parte activa tanto en su propio aprendizaje como en el de sus compañeros.

Referencias Bibliográficas

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1996): "Aprender y enseñar léxico" en L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 111-126.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Colección Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de Referencia para el Español [en línea]. http://www.cervantes.es [Consulta: 15/07/2017].

LEWIS, M. (ed.) (1993): *The Lexical Approach*, Londres: Cengage Learning.

LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching collocation.* Further Developments in the Lexical Approach, Londres: Cengage Learning.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* http://www.rae.es [Consulta: 25/07/2017].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española* [en línea]. http://www.rae.es [Consulta: 25/07/2017].

ROBBINS, D. (2003): *Vygotsky's and A.A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics*: Applications for Education, Second Language Acquisition, and Theories of Language, Westport / Londres: Praeger.