El léxico y la enseñanza de ELE. Contribución de las teorías lingüísticas a la enseñanza del léxico

Hiroko Omori
Universidad Meiji Gakuin

1. Introducción

En la enseñanza de ELE en Japón, el objetivo principal ha sido siempre la gramática y las frases o el vocabulario que se usa en el aula y se centra en aquellos que son útiles para explicar o practicar la gramática. En consecuencia, los alumnos aprenden de memoria un conjunto de palabras, no relacionadas semánticamente entre sí y sin hacer caso a la facilidad o no del aprendizaje y fuera del aula se esfuerzan mucho por aprender una lista de palabras recurriendo a varios libros de vocabulario.

Esta tendencia se está cambiando con la aparición de las tendencias enfocadas a la comunicación, y el componente léxico tiene un papel importante en la enseñanza de ELE. Una de estas tendencias se puede ver con la aparición del enfoque léxico. Con este enfoque Lewis (1993) destaca la importancia del léxico para promover el cambio de paradigma de la enseñanza. Con este enfoque se fomenta la competencia lingüística partiendo del conocimiento de las unidades léxicas. El concepto clave de este enfoque consiste en que el conocimiento de palabras no se refiere solamente a conocer su significado, sino también su uso y las restricciones y aprendizaje de las relaciones de palabras que coaparecen. La gramática se cristaliza a través de las unidades léxicas, situada en el segundo plano. Su enseñanza también tiene que realizarse tomando estos aspectos en consideración y se ha cambiado mucho la enseñanza: se ha enfocado más a las colocaciones de palabras o las expresiones idiomáticas y se habla más de unidades léxicas en vez de palabras aisladas.

Con esta línea en Japón también se han estado publicando los manuales que se estructuran a base de las unidades léxicas. Se centran las actividades comunicativas y se presentan las palabras según las nociones y funciones. Los alumnos ya pueden aprender el vocabulario del mismo campo semántico. Aun así, en Japón, la parte de la gramática sigue situada en el centro de la enseñanza, y en los ejemplos y ejercicios se deja al lado el contexto y se usan diferentes palabras no relacionadas con lo comunicativo.Aquí se nos presentan dos problemas: primero, ¿qué significa "conocer palabras" ¿qué tenemos que enseñar en el aula de ELE? Y segundo, ¿cómo ampliar el vocabulario?, ¿qué podemos ayudar a los alumnos con este problema de adquisición del léxico? En este trabajo queremos ver diferentes nociones teóricas que sirven para conseguir posibles soluciones a estos dos temas.

En el apartado que sigue queremos ver tres campos de la lingüística y ver unas nociones importantes. En el apartado tres vamos a ver distintas investigaciones lingüísticas realizadas hasta ahora como ejemplos, y en el siguiente vamos a reflexionar cómo

utilizar estos conocimientos en el aula. Terminaremos con las conclusiones y reflexiones para el futuro.

2. Teorías lingüísticas

2.1. La lingüística cognitiva

La gramática cognitiva es una de las nuevas tendencias actuales de la lingüística. Con este paradigma nuevo de la lingüística se concibe la lengua como un reflejo de la conceptualización humana. O sea hay muchos conceptos universales a la hora de pensar en los fenómenos relacionados con la lengua. Vamos a ver unos conceptos principales de la teoría pensando en problemas didácticos surgidos en el aula.Para los japoneses, algunas palabras españolas son difíciles de entender. Por ejemplo, una serie de palabras de la comida. Sí, captan sus significados con la traducción de los diccionarios bilingües, pero para entender verdaderos significados hace falta recurrir al concepto de "marco". Para entender diferentes palabras de un determinado campo semántico siempre se necesita un conjunto de conocimiento para entenderlas, en este caso, de la comida, los hábitos alimenticios. (Por ejemplo, a qué hora se toman el desayuno, la comida y la cena, y en qué consiste cada comida..., etc.). También los apelativos españoles constituyen un problema grande a la hora de usarlos. Creo que podemos ver de manera más explícita si recurrimos al marco de "relaciones humanas" en Japón. Es que hay diferentes palabras con función apelativa con las que llamamos a los mayores (la palabra "hermano" en japonés (oni-san) se usa refiriéndose al hermano mayor, pero nunca al hermano menor.

Captar bien el significado correcto del vocabulario es también una tarea bastante difícil para los alumnos principiantes. Ante una lista de acepciones de una palabra tienden a ver solamente la primera y falla la interpretación de los enunciados. Se encuentran con muchas expresiones idiomáticas y estarán decepcionados, ya que las tienen que aprender de memoria. Aquí servirán mucho las nociones de metáfora y metonimia. Ya que estos mecanismos se consideran como un proceso cognitivo que va detrás de la lengua y como es un recurso universal, ayuda mucho para entender las frases hechas y relacionar diferentes significados de una palabra. Por ejemplo, las expresiones como "digerir la lección", "tragarse las mentiras" están basadas en la metáfora de "la idea, el concepto es una comida", estas que se usan también en japonés y en inglés. Si se da esta metáfora, los alumnos van a saber cómo se adquieren distintos significados de una palabra y pueden ampliar el léxico. También el uso del verbo "tener" les causan problemas. Uno de estos son las siguientes expresiones: *El discurso tendrá mucha influencia. Tengo veinte años. Tengo hambre,* etc.-En japonés para estas expresiones no se usa su correspondiente verbo *tener*, por lo que los alumnos cometen errores como *Soy veinte años*. Estoy hambre**, etc. En este uso del verbo tener se observa la metáfora de ontología: los conceptos abstractos (edad, hambre) se consideran como objetos reales (libros, vasos). Si se explican estas oraciones basadas en esta metáfora, se entenderá mejor este uso del verbo *tener*.

Hay expresiones gramaticales derivadas de las palabras que tienen sus contenidos léxicos. Por ejemplo, la perífrasis *ir a + infinitivo*, si se explica a base de la direccionali-

dad que tiene el verbo *ir*, se entenderá mejor su significado. En caso de la perífrasis de *estar +gerundio*, con el significado propio del verbo *estar*, se entenderá por qué se usa este verbo para expresar los eventos o acciones que se desarrollan en un momento determinado (en el que se habla, en caso del presente). (Ej. *Juan está aquí trabajando.* ⇒ *Juan está trabajando aquí.*) Se trata de la gramaticalización, por la que entendemos un proceso a partir del que una unidad léxica asume una función gramatical.

Por último queremos mencionar sobre la categorización y el prototipo. Ya podemos entender que la distinción de las categorías gramaticales no es tan tajante como pensábamos. (cf. Ignacio Bosque, 2015). Si se trata de los verbos auxiliares, su definición varía según los investigadores, y podemos ver los verbos auxiliares prototípicos frente a los periféricos. También para formar frases, es básico categorizar las palabras, pero siempre hay elementos que funcionan de manera ambigua. Por ejemplo, con la frase *Juan es chileno*, la palabra "chileno" es adjetivo o sustantivo. Aquí entra el tema del contraste entre *ser* y *estar*.[1]

Estos conceptos principales de la teoría de la lingüística cognitiva servirán para enseñar el léxico como una parte de su conocimiento y como una manera de aprenderla.

2.2. Teoría del lexicón generativo[2]

La teoría del lexicón generativo, formulada por James Pustejovsky en 1995, se constituye por el principio siguiente: el lexicón es generativo y al mismo tiempo composicional. En la mente el léxico se especifica con muy poca información y sus múltiples significados se derivan a través de distintas operaciones de composición semántica.

Aquí queremos reflexionar sobre el supuesto básico de la infraespecificación de las palabras y la información potencial que tiene cada palabra para activar diferentes significados según las unidades léxicas que aparecen juntas. Cada palabra tiene distintos significados o matices según el contexto, por ejemplo, el verbo *cortar* en las frases (*cortar el césped, cortar el pastel, cortar el paso cortar la amistad*) muestra distintos aspectos dependiendo de los nombres que lo acompañan. Pero no merece la pena describir todos los significados de cada uso. El cambio de significado se atribuye a las informaciones léxicas de los nombres. Esta visión sirve para explicar diferentes acepciones que aparecen en el diccionario y así van aprendiendo colocaciones de cada palabra. Pustejovsky (1995) presupone cuatro niveles de representación, entre los cuales explicaremos dos aquí.Primero, se trata de la estructura argumental en la que se codifica el número de argumentos de un predicado: argumentos auténticos que se realizan como elementos sintácticos (cf. *Nadal ganó el partido.*), argumentos por defecto que forman parte del contenido del predicado (cf. *Nadal ganó el partido a Federer*), argumento en la sombra que se esconden pero semánticamente se incorporan a la palabra (*Luis empanó los filetes*. cf. *Luis empanó los filetes con pan rallado por su hermano*) y adjuntos auténticos, aquellos que son elementos opcionales y expresan el tiempo o el espacio. (cf. *Nadal ganó el partido a Federer en Roland Garros*).

1. Hay otros conceptos importantes y útiles como la fundamentación (grounding) etc. Pero en esta ocasión no vamos a tratarlos en detalle.
2. El resumen de la teoría está tomada de la explicación de Elena de Miguel (2019).

Segundo, vamos a ver el otro nivel de representación: concierne a las informaciones léxicas que tiene cada palabra. Se trata de cuatro roles o qualia: rol constitutivo (relación entre un objeto y sus partes), rol formal (aquello que distingue el objeto dentro de un dominio o más extenso), rol télico (el propósito y función del objeto), y rol agentivo (factores implicados en el origen y producción de un objeto) Nosotros, cuando interpretamos algunas secuencias, necesitamos informaciones que tienen las palabras. Consideremos ejemplos tomados de Elena de Miguel (2009, p.351).

(1) a. El biberón se rompió.
    b. El niño se tomó el biberón.
    c. La abuela le dio el biberón al niño.)

En la oración (1a) se destaca su rol agentivo, y mientras que las (1b) y (1c) se destaca el rol télico.

Esta explicación, en nuestra opinión, se podría dar también a base de la metáfora y la metonimia de la gramática cognitiva, pero si vemos la comparación de los ejemplos de diferentes lenguas, nos encontraremos con una solución plausible recurriendo a esta teoría y servirá para evitar posibles transferencias de otras lenguas. Veamos los ejemplos de Romero (2015, véase el apartado 3.1).

A través de las investigaciones de esta perspectiva podemos explicar bien posibilidades de colocaciones de las palabras recurriendo a varios aspectos del significado. Y además podemos ver características de los verbos de apoyo y su unión con los sustantivos.

2.3. Pragmática

Para la comunicación usamos la lengua, pero no es su recurso único. Y a través de la lengua se comunican muchas cosas. Se transmiten significados pragmáticos. Se derivan de las intenciones del hablante. Estos dependen mucho del contexto en el que se realizan los enunciados, y tienen que ver con los elementos culturales. Es otro aspecto problemático para los alumnos.

Primero, pensamos en los elementos indispensables para la comunicación: el hablante, el oyente y el contexto de los enunciados. Se producen significados pragmáticos, o intención del hablante a la hora de transmitir algo. Se presentan fórmulas tales como "¿Puede(s)...?" y se explica que se usan para pedir cosas, y es una forma de cortesía frente a las imperativas. Pero esta simplificación provoca errores. Si recurrimos a los actos de habla indirectos, podemos explicar cuándo se usa y para qué. (*¿Puede acompañarme al hospital?* Es muy raro decir ¿Puede tener mucho cuidado?) Frente a la calle con mucho tráfico, es muy natural decir "Ten (tenga) cuidado". Y también las formas imperativas no solamente se usan para dar órdenes sino también para ofrecer algo, etc.

También la conversación de los interlocutores se lleva a cabo con los principios de cooperación (de Grice) y a veces se incluyen elementos culturales y se presentan dificultades para entenderlo bien. Veamos un ejemplo.

(2) a. A: ¿Qué hora es?
b. B: Ahora empieza el telediario.

Es un diálogo bastante simple. Pero como el programa de telediario varía dependiendo del país, si no entendemos bien la vida diaria de, por ejemplo, España, la respuesta de B no la entiende el interlocutor A. Los principios de cooperación de la conversación son universales y la mención de este mecanismo les hace pensar a los alumnos cómo interpretar este tipo de conversación y van a ser conscientes de qué tienen que saber para comunicarse mejor en la lengua meta.

Otro aspecto importante se refiere a la relación entre los interlocutores. Se trata de la cortesía. Son recursos de lenguaje para establecer o mantener una buena relación humana. Tenemos que pensar en dos caras: cara (imagen) positiva y cara (imagen) negativa.[3] Estos conceptos siempre existen para mantener una conversación apropiada y explican diferentes usos de los actos de habla indirectos. Como hemos mencionado antes, en español hay muchos apelativos para referirse a los interlocutores, y eso es un ejemplo de mantener la cara positiva de los interlocutores. Como en japonés no existen tantos apelativos como en español, es también digno de mencionar a la hora de enseñar este uso de las palabras. Será muy útil hacer pensar qué recursos usamos para este fin en japonés. (Quizá funcionan algunas partículas añadidas a finales del enunciado. ...n*e, yone,* etc.) Para evitar la amenaza de la cara negativa, aparecen expresiones de atenuación de los actos de habla indirectos, y también hay usos de pronombres personales o impersonales en vez de referirse a los interlocutores.

Al terminar esta sección, queremos decir que la deicidad juega también un papel importante. Aquí solamente mencionamos los verbos *ir* y *venir* (*llevar* y *traer*). En japonés para usar estos verbos correspondientes se puede recurrir a diferentes puntos de referencia, mientras que en español en muchos casos, su punto de referencia es donde están los interlocutores. Por lo que son necesarias estas informaciones a la hora de enseñar estos verbos.

Los conceptos de la pragmática atañen, en muchos casos, a los usos de las palabras o expresiones. Pero conocer el léxico implica también los usos correctos o adecuados en los contextos reales, y son útiles estos conocimientos pragmáticos. Y además se observa este mecanismo también en la lengua materna de los alumnos, y si se dan los ejemplos de la lengua propia lo entenderán mejor.

En el siguiente apartado, el 3, vamos a ver diferentes investigaciones concretas y vemos cómo se contribuyen a la enseñanza de ELE.

3. La cara positiva es el deseo de un individuo para mantener digno de aprobación, mientras que la cara negativa se refiere al deseo de un individuo de ser autónomo, no recibir control de otros.

3. Investigaciones concretas y sus contribuciones a la enseñanza de ELE

3.1. Transferencia lingüística

En el trabajo de (Romero y Kawaguchi, 2014) se analizan unos ejemplos de transferencia lingüística entre el español y el japonés. Se trata de los verbos "enseñar" y "jugar" y sus correspondientes en japonés. Los siguientes ejemplos tomados de su trabajo son típicos para los aprendientes japoneses.

(3) a. ?Cuando nos despedimos me *enseñó* su nombre.
b. ?Dos personas llevan sus teléfonos y *enseñan* sus números.
c. ?¿Quería *enseñarme* su correo electrónico y ayudarme?
d. ?Si no vienes a la oficina en ese día, *enséñame* el día conveniente.

(4) a. ?Quiero ganar mucho dinero para jugar.
b. ?Estas vacaciones de primavera, no tenía mucho tiempo para jugar porque tenía muchas cosas que practicar.
c. ?Después de tomar tartas, bebemos y jugamos toda la noche.
d. ?Me gusta mucho jugar con los compañeros de clase.

Romero y Kawaguchi 2014, pp.828-830)

Los autores explican estos errores en la teoría del lexicón generativo. Dicen que la diferencia entre los verbos españoles y los japoneses están en la estructura argumental. El verbo "*enseñar*" selecciona en posición de objeto "conocimiento, u objeto físico", mientras que el verbo japonés "*osieru*" selecciona también como objeto "información" además de "conocimiento u objeto físico. Esta diferencia induce errores por parte de los alumnos japoneses. En caso del verbo "*jugar*" también se explica la diferencia a base de la estructura argumental. El verbo japonés "*asobu*" equivale a los verbos j*ugar, divertirse, entretenerse,* etc. Según los autores, la estructura subléxica del verbo "*jugar*" selecciona como argumento por defecto tres elementos, juguete, juego o deporte), mientras que el japonés "*asobu*" no especifica estos argumentos, y se usa erróneamente en diferentes oraciones como se ven en los ejemplos citados. (cf. (4).)

Esta investigación, nos posibilita la explicación explícita de los usos de cada verbo y podemos evitar inducir posibles errores de estos verbos.

3.2. tener lápiz vs tener un lápiz

Los sustantivos que aparecen en la posición de objeto llevan artículo o no lo llevan.

En Omori (2017) intentamos explicar los comportamientos del sustantivo en la posición de objeto. Veamos los siguientes.

(5) a. Lleva sombreo.
b. Tiene apartamento.
c. ?Lleva lápiz.
d. ?Tiene tortilla.

(Manuel Leonetti, 2012, p. 289, Omori 2017)

Para la presencia o no del artículo en el predicado tener + complemento. Recurrimos a los diferentes roles del léxico. Consideremos los roles del sustantivo "coche". Su rol constitutivo se refiere a los diferentes partes del coche, el rol formal es de diferentes tipos de coche, su télico va a ser diferentes objetivos como medio de transporte, etc. y Su agentivo es un producto industrial que se produce en las fábricas, etc. Si se destacan el rol télico y el agentivo, se puede usar sin artículo y se derivan diferentes connotaciones de "tener coche", mientras que si aparece con artículos como "tener un coche" etc. es porque se destacan su rol formal o el constitutivo.

Este es otro ejemplo de los análisis basados en la teoría del lexicón generativo, y creemos que va a ser una ayuda para explicar la necesidad o no del artículo de los sustantivos que aparecen como elemento del predicado "tener". [4]

3.3. Nombres verbales + suru en japonés y los verbos de apoyo en español

En español hay verbos que se presentan como verbos de apoyo: por ejemplo, los verbos, d*ar, hacer, tomar*, etc. Y sus correspondientes en japonés se forman con los nombres verbales y el verbo "-suru" (en español 'hacer'). Esta relación entre el español y el japonés nos hace reflexionar qué verbo se usa para cada verbo de "-suru" en japonés como los ejemplos de (6).

(6) a. hacer una alusión, un análisis, deporte...
b. dar una explicación, una conferencia, un discurso, permiso...
c. tomar conciencia, precaución, decisión...

Y a los japoneses les cuesta la selección de un verbo adecuado. En este caso podemos recurrir a la teoría del lexicón generativo, es decir, también es cuestión de las estructuras argumentales del verbo y sus roles que tiene cada sustantivo en el predicado. (Omori 2015) Primero, las estructuras argumentales de los verbos "*hacer*", "*dar*", y "*tomar*". En caso del verbo "*hacer*" su argumento se caracteriza por la acción para darse la actividad. El verbo "*dar*" siempre requiere tres argumentos: agente, objeto, y destinatario. Por lo que aquello que aparece en la posición de objeto del verbo tiene que ser algo que se transmite y en mayores casos, se dan los sustantivos relacionadas con la información. El verbo "*tomar*", que significa "*obtener* o *conseguir*", requieren como argumento sustantivos que le influyen, en consecuencia, al agente. Estas características son de sus propios rasgos de cada verbo. En japonés, el objeto del verbo "*suru*" (*hacer*) siempre aparece infraespecificado y no hace falta seleccionar determinado objeto por parte del verbo.

4. Esta característica del verbo tener también lo explica desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. Véase Cuenca y Hilferty (2013, 90).

Toda esta explicación nos sugiere que para explicar algunas colocaciones típicas de los verbos de apoyo en español y, por lo tanto, será muy útil la mención de las características propias de cada verbo[5].

3.4. Verbos auxiliares en español: Gramaticalización y perspectiva cognitiva

Para cerrar este apartado 3 de ejemplos de investigaciones concretas, queremos mencionar una basada en la lingüística cognitiva.

Vamos a ver el verbo "*estar*" en las oraciones de (7):

(7) a. La Prensa *está* entrevistando al presidente.
b. El fenómeno *está* estudiado en Psiquiatría.
c. El cielo *está* azul.

(Omori, 1994)

En estas oraciones podemos decir que el verbo "*estar*" de (7a) se considera como verbo auxiliar, y el verbo de (7c) se usa como cópula, mientras que en (7b) se puede definir como cópula o como auxiliar. En la construcción "*estar*" + participio, si el participio presenta rasgos verbales el verbo "*estar*" se puede definir como auxiliar", pero se comporta como adjetivo, el verbo se considera como cópula. Basado en la cadena de "Tiempo-Aspecto-Modo", según la cual explica que por abstracción los verbos independientes van a perder su significado propio para expresar conceptos gramaticales. (B. Heine, *et al.*, 1991) En caso del verbo "*estar*", el esquema de Locación va a representar una acción o evento en proceso. Como los elementos léxicos van perdiendo su significado propio para marcar el significado gramatical, se trata de la gramaticalización a través de la atenuación del significado. Esta explicación se puede aplicar a otros verbos que se usan para construir la forma progresiva (*andar, ir,* etc.)

(8) a. ¿Dónde está tu hijo? Anda callejeando.
b. Mi hijo anda preocupado.
c. Anda ocupado.

(9) a. Los otros iban llegando a la venta.
b. Ya van matriculados quinientos alumnos.
c. Este niño va lento en sus estudios.

Creemos que con la explicación de estos ejemplos usando el paralelismo mencionado, será más fácil entender los comportamientos gramaticales de estos verbos junto con las oraciones mal formadas como **la gente ya viene yendo, *La tormenta ya viene alejándose*.

5. La explicación de los verbos de soporte se puede dar a base de la lingüística cognitiva. Se podría atribuir a la atenuación del significado propio de cada verbo para presentarse como verbo soporte.

En este apartado 3, hemos visto algunas investigaciones basadas en teorías lingüísticas y creemos que van a aportar mucho en la enseñanza de ELE. En el siguiente apartado vamos a ver cómo se reflejan estos resultados de las investigaciones lingüísticas.

4. Aplicación a la enseñanza

4.1. Elaboraciones de los manuales de ELE

Las informaciones sacadas de los resultados de investigaciones se dividen, en principio, en dos grupos. Las primeras son de los rasgos peculiares de cada léxico. Sobre todo de los verbos. Ahora en muchos manuales se da como eje central la comunicación y no se dan palabras aisladas sino se presentan las palabras considerando su campo semántico y además, se dan como unidades léxicas: verbos con sustantivos, y frases hechas, etc. Se pueden seleccionar unidades léxicas tomando en cuenta los resultados de investigaciones para evitar interferencia de otras. Por ejemplo, con el verbo "*asobu*", *jugar* en japonés, se pueden presentar diferentes posibilidades de los verbos en español. Los alumnos van a notar el uso muy ambiguo de la palabra "*asobu*" y procuran expresar la idea de manera más concreta. También en caso del verbo "*enseñar*" si se presentan diferentes verbos parecidos junto con los sustantivos que aparecen en la posición de objeto, notarán diferencias de los verbos "*enseñar*" y "*osieru*" en japonés. Así, se puede concienciar la competencia lingüística, lo cual ayuda mucho a fomentar la autonomía de aprendizaje.

Los resultados de investigaciones van a colaborar mucho a la hora de cultivar estrategias de aprendizaje. Inducir diferentes significados del básico de una palabra, relacionar diferentes palabras recurriendo a la analogía, etc., es una tarea muy útil para los alumnos. Así van a ampliar el léxico de manera autónoma. Este tipo de sección ya está en los manuales publicados en España, pero son muy pocos o ninguno en los que exista este tipo de sección de las estrategias.

4.2. En las actividades en el aula

Las actividades en clase siempre se desarrollan basados en los manuales. Pero en estas circunstancias podemos hacer actividades teniendo en cuenta los resultados de investigaciones. Podemos usar metáforas y metonimia con las expresiones nuevas, sobre todo las expresiones idiomáticas. Por ejemplo, expresiones con los nombres de animales, o con las partes del cuerpo. Siempre hay expresiones similares y también muy diferentes... Y estas van a servir mucho para darse cuenta de diferencias culturales de cada país. Después de hacer diferentes actividades de este tipo, si cada grupo va a anotar los puntos importantes para el aprendizaje, servirá mucho para descubrir o elaborar estrategias de aprendizaje de cada aprendiz.

5. Conclusiones

En este artículo hemos visto la posición del léxico en ELE y las contribuciones que hacen los estudios lingüísticos. En la enseñanza se da mucha importancia a las unidades

léxicas teniendo en cuenta las colocaciones, expresiones idiomáticas. En las investigaciones hay muchos puntos que han surgido en el aula, a partir de las cuestiones o los errores frecuentes de los alumnos.

Podemos decir que la enseñanza del léxico ha mejorado mucho estos años, pero aun así quedan problemas: qué significa conocer el léxico, qué conocimiento tenemos que enseñar en el aula y cómo ampliar el vocabulario. Para estos dos fines servirán investigaciones lingüísticas. Será muy útil averiguar y analizar los errores de los alumnos para explicar de manera explícita sus usos adecuados en la comunicación. También las teorías ayudarán mucho para enseñar cómo ampliar el léxico, para adquirir buenas formaciones del léxico. Los conceptos de la teoría de la lingüística cognitiva servirán como herramientas para aumentar el léxico. Podemos especificar bien las estrategias de aprendizaje del léxico.

Nuestro trabajo como docente y lingüista va contribuyendo a la enseñanza, pero también en la enseñanza surgen muchas preguntas por parte de los alumnos, las cuales motivan mucho a los investigadores lingüistas. Con estas tareas mutuas se desarrollan tanto la enseñanza de ELE como la investigación lingüística.

Referencias Bibliográficas

BOSQUE, I. (2015): *Las categorías gramaticales Relaciones y diferencias*. 2.ª edición. Barcelona: Sintesis.

CUENCA, M. J. y HIFERTY, J. (2013): *Introducción a la lingüística cognitiva*. 2.ª edición. Barcelona: Ariel.

DE MIGUEL, E. (2008): "Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos", en I. Ola Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz. (Eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la SEL*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

DE MIGUEL, E. (2009 a): "En qué consiste ser verbo de apoyo", M. Victoria Escandell Vidal, Ml Leonetti y Ca Sánchez López (Eds.). *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque*. Madrid: Akal.

DE MIGUEL, E. (2009 b): "La teoría de lexicón generativo", en De Miguel, E. (ed.) *Panorama de la lexicografía*. Barcelona: Ariel, 336-368.

DE MIGUEL, E. (2012): "Properties and Interrnal Structure of the Lexicon. Applying the Generative Model to Spanish", Sanz, M. y J.M. Igoa (eds.) *Advances in the Sciences of Language and their Application to Second Language Teaching*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing. 165-200.

LEONETTI, al (2012): "Indefiniteness and Specificity", Bosque Io (eds). T*he Handbook of Hispanic Linguistics*. Oxford: Blackwell.

LEWIS (1993): *The Lexical approach: The State of ELT and a Way Forward.* Hove: Language Teaching Publications.

PUSTEJOVSKY, JS (1995): *The generative lexicon*. Cambridge: MIT Press.

OMORI, HO (1994): "スペイン語の助動詞: 文法化と認知的視点", イスパニカ 38, 61-75.

OMORI, H. (2015): “Los verbos «nombres verbales+ suru» en japonés y los verbos de apoyo en español”, Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M. V.; Santamaría Martínez, R. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, ASELE, 731-738.

OMORI, H. (2017): "'tener lápiz' vs. 'tener un lápiz' 生成語彙論的アプローチ" , カルチュール pp.

ROMERO DÍAZ, JN y KAWAGUCHI, MI (2015): “Análisis de algunos ejemplos de transferencia lingüística en estudiantes japoneses de español como L2”, en Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M. V.; Santamaría Martínez, R. (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, ASELE, 823-832..