Acercamiento didáctico a las colocaciones sobre el amor mediante el aprendizaje significativo y la poesía

Lorena GARCÍA SAIZ
Institut La Talaia (Segur de Calafell, Tarragona)
logarsa@hotmail.com

Recibido: 15/4/2017 | Aceptado: 16/5/2017

Resumen

El aprendizaje significativo junto con la inteligencia emocional es clave para asentar los conocimientos en L2. El uso de colocaciones por parte de los jóvenes nativos de español frente a otras unidades fraseológicas, hace necesario potenciar entre sus homónimos en ELE la comprensión, reconocimiento y uso de aquellas de manera inclusiva dentro de la propia lengua objeto de estudio. Tras una reflexión general sobre el estado de la cuestión y sobre las características de estas combinaciones léxicas, el texto ofrece una experiencia didáctica- tanto para hablantes nativos como de ELE- que busca fomentar su uso, mediante el acercamiento a las colocaciones del campo semántico del amor, un tema de carácter universal que trasciende las diferencias culturales y lingüísticas y del cual el alumnado tiene conocimientos de carácter vivencial. Esto se realiza a través de la revisión de extractos poéticos de diversas obras de Cervantes y la utilización de diversos recursos, como las canciones de amor o el *Diccionario de colocaciones en español* (DICE).

Palabras clave
Fraseología.
Colocación.
Poesía.
Español.

Titre: « Approche didactique des collocations sur l'amour par l´apprentissage significatif et la poésie ».

Résumé

L'apprentissage significatif avec l'intelligence émotionnelle sont essentiels pour asseoir les connaissances en L2. L'usage de collocations de la part des jeunes natifs espagnols face à d'autres unités phraséologiques rend nécessaire le renforcement de leur compréhension, reconnaissance et usage dans ses homonymes en ELE et d'une manière inclusive au sein de la propre langue objet d'étude. Après une réflexion générale sur l'état de la question et sur les caractéristiques de ces combinaisons lexicales, le texte offre une expérience didactique - pour les locuteurs natifs et ceux-ci d'ELE – dont l´objectif est d´encourager leur usage à travers les collocations dont le champ sémantique est celui de l'amour, un thème à caractère universel qui va au-delà des différences culturelles et linguistiques et que les élèves témoignent de leur propre expérience. Cela s'effectue à travers la révision d'extraits poétiques de différentes œuvres de Cervantès et l'utilisation de divers recours, comme les chants d'amour ou le *Dictionnaire de collocations en espagnol* (DICE).

Mots-clés
Phraséologie.
Collocation.
Poésie.
Espagnol.

Title: «The didactic approach to love collocations through meaningful learning and poetry».

Abstract

Meaningful learning and emotional intelligence are keys to widen the knowledge of the second language. The use of collocations rather than other phraseological units by young persons with Spanish as their mother tongue does it necessary to promote the comprehension, recognition and use of these collocations among their ELE-homonyms in an inclusive way. After a general reflection on the subject and the characteristics of these lexical combinations, this text offers a didactic experience – not only to the native speakers but also to the ELE learners - that tries to promote their use. It is done by the approach to the semantic field of love, a universal topic that goes beyond cultural and linguistic differences and is known by all students due to their personal experiences. This is carried out through the analysis of poetry extracts of various Cervantes' works as well as the use of different resources, such as love songs or the *Spanish Collocations Dictionary* (DICE).

Keywords
Phraseology.
Collocation.
Poetry.
Spanish.

INTRODUCCIÓN

El encuentro comunicativo entre un hablante de ELE y un hablante nativo de español supone la posibilidad de observar cómo se ponen en práctica las diversas habilidades y estrategias comunicativas que el aprendiente ha practicado en contextos aparentemente reales durante su proceso de aprendizaje.

Un ejemplo se aprecia en las colocaciones, construcciones importantes en la instrucción de una L2 –sin olvidar también a los hablantes nativos de la lengua estudiada– desde los primeros niveles de aprendizaje, ya que integran el conocimiento que el alumno tiene de una palabra. Además, aportan más fluidez y precisión tanto en la expresión oral como escrita, lo que le permite procesar y producir de manera más eficaz y rápida.

La enseñanza de colocaciones en ELE está presente en el apartado de «Nociones generales» del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)[1], que recoge en los inventarios del componente nocional «toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas».

Este plan curricular parte de la base de que el hablante cuenta, junto con unidades léxicas simples, con un amplio conjunto de bloques semiconstruidos, que puede combinar al hablar; dado que es el modo en el que el aprendiente procesa la lengua. Estas colocaciones dan pie no solo a conocer la estructura de la combinatoria de la palabra abordada, sino a adaptarla dentro del proceso de aprendizaje y a modificarla con la adición de nuevos elementos.

En el ámbito educativo de los hablantes nativos en España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) recoge en el apartado «Conocimiento de la lengua» dentro del curso de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) «la interpretación adecuada, con ayuda del diccionario, del lenguaje proverbial (refranes, modismos, etc.)», es ahí donde tienen cabida las colocaciones.

Es cierto que la heterogeneidad de estas unidades, donde confluyen léxico, semántica, sintaxis y pragmática, dificulta la clasificación de su tipología en el diccionario fraseológico, en el que se recogen «las combinaciones de palabras que en una lengua son el resultado de un modo de pensar y de una cultura y que la diferencia de las demás» (Luque Toro, 2004: 547).

Cabe señalar que Corpas Pastor (1996) distingue seis tipos de colocaciones en función de la categoría gramatical y de la relación sintáctica existente entre ellos, además de tener en cuenta ciertos aspectos semánticos relevantes:

> Tipo 1: sustantivo (sujeto) + verbo: *correr un rumor, acuciar un problema, zarpar un barco,* etc.
> Tipo 2: verbo + sustantivo (objeto): *desempeñar un cargo, zanjar una discusión,* etc.
> Tipo 3: sustantivo + adjetivo/ sustantivo: *fuente fidedigna, enemigo acérrimo,* etc.
> Tipo 4: sustantivo + preposición + sustantivo: *una rebanada de pan, una pastilla de jabón,* etc.
> Tipo 5: verbo + adverbio: *felicitar efusivamente, desear fervientemente, etc*.
> Tipo 6: adjetivo + adverbio: *profundamente dormido, firmemente convencido*, etc.

Por su parte, Koike (2001), cuya corriente es la más seguida actualmente en la elaboración de material didáctico y a la que también se ajusta la propuesta didáctica tratada en este artículo, contempla las colocaciones gramaticales y léxicas en su clasificación y distingue entre colocaciones simples léxicas y colocaciones complejas, donde se combinan una unidad léxica y otra fraseológica. Por otra parte, reduce a cinco los seis tipos de colocaciones que propone Corpas, porque considera que los dos primeros pueden agruparse en un solo tipo (sustantivo – verbo), que, a su vez, Koike subdivide en tres grupos: sustantivo (sujeto) + verbo, verbo +

[1] Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

sustantivo (CD) y verbo + preposición + sustantivo. Añade también el tipo verbo + adjetivo para recoger los verbos que constituyen combinaciones preferentes con determinados adjetivos. Además, subraya que el tipo 3 de Corpas son compuestos nominales formados por dos nombres, como una aposición, y no los incorpora a su clasificación.

Las colocaciones son pieza clave en el proceso de adquisición de una lengua, ya que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo, puesto que están fijadas las colocaciones por la norma y el uso. Por eso, su estudio debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua, lo que contribuirá a reducir los errores de producción. Además, conocerlas ayuda tanto a organizar el léxico, como al tiempo que se profundiza en las variantes de estilo y de registro.

1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO MODELO DE ENSEÑANZA

Las colocaciones merecen una atención especial en las programaciones didácticas y en los materiales que se ofrecen a los alumnos, pues «a pesar de ser semánticamente transparentes, precisamente por no coincidir de una lengua a otra representan un escollo en el dominio del léxico por parte de aprendientes de una lengua extranjera» (Higueras García, 2004: 1). En el caso de las colocaciones léxicas, los cognitivistas han demostrado que asimilamos el léxico a través de redes semánticas o cognitivas (Molero Perea, 2012: 607). El hablante teje una red léxica que almacena a medida que aprende en el lexicón, de manera que cada palabra o lexema usado hace que se activen otras palabras relacionadas, por lo que se activa una colocación léxica. Ante esto, el aprendizaje significativo puede ser una buena herramienta para conseguir la comprensión y uso de estas expresiones.

Con la metodología del aprendizaje significativo y comunicativo se hace frente al sistema de enseñanza más tradicional, que todavía se encuentra en algunos manuales de español, en los que las colocaciones se trabajan mediante listas de palabras aisladas, que los estudiantes asimilan sin ningún contexto de uso. Esta práctica «parece poco acertada ya que no evita las transferencias léxicas negativas y no es coherente ni con las redes léxicas cognitivas ni con el propio funcionamiento de los lexemas» (Molero Perea, 2012: 611), por lo que el éxito comunicativo de los estudiantes de ELE y nativos dependerá, en un alto porcentaje, de la metodología léxica adoptada al usar esas piezas prefabricadas de la lengua.

Al respecto, Conca y Guia subrayan que «ha sido demasiado habitual estudiar las unidades fraseológicas de manera aislada o descontextualizada, lo que supone un enfoque limitado» (2014, 82). Por ello, consideran necesario conocerlas, identificarlas y estudiarlas en contexto e interpretarlas en las diversas situaciones comunicativas en las que pueden ser intertextualizadas.

Las UF (unidades fraseológicas) tienen una función inherente fraseológica (Zuluaga, 1997), una propiedad que las hace altamente rentables en la comunicación y que se aborda mediante el análisis de cuatro aspectos: comunicabilidad -relacionada con la economía discursiva entre emisor y receptor en el intercambio de información-, connotación -vinculada al poder de evocación de las UF-, iconicidad y poeticidad, de la que en mayor o menor medida participan mediante diversos procedimientos fonoestilísticos, que ayudan a llamar la atención sobre el mensaje y favorecer su aceptación y memorización.

Junto con dicha función inherente, las UF tienen una función discursiva –el significado que toman en el entorno lingüístico donde están insertadas, de acuerdo con la intención comunicativa con la que son usadas. Por tanto, intervienen en los planos de la construcción textual (adecuación, coherencia y cohesión). Además, tienen grandes posibilidades expresivas en los textos literarios, son un aspecto potente de integración cultural y un instrumento fundamental para entender significados y claves de lectura, ya que trasmiten las metáforas a través de las cuales las personas comprenden el mundo y se sienten arraigadas a una comunidad lingüística (Conca y Guia, 2014, 136).

También hay una estrecha relación entre el nivel fraseológico del hablante y su competencia comunicativa, ya que debe manejar correctamente las UF si quiere ser competente en su propia lengua (L1), en una segunda lengua (L2) o en una lengua extranjera (LE), lo que obliga a establecer criterios metodológicos para su enseñanza (Conca y Guia, 2014, 145).

Dicha competencia comprende el componente gramatical, discursivo sociolingüístico y estratégico (Canale y Swain, 1980) y, de manera transversal en cada uno de ellos, está presente la «competencia fraseológica» -entendida como conocimiento y uso adecuado de las UF en cada uno de ellos (Conca y Guia, 2014: 146). Cabe añadir el componente cultural, ya que muchas UF contienen metáforas que ayudan a entender conceptos abstractos.

De este modo, el objetivo de la enseñanza de colocaciones es facilitar al aprendiente el acceso a las producciones lingüísticas por medio de un enfoque basado en el uso, ya que con las unidades léxicas se trabajan aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de forma holística y no separada a modo de compartimentos estancos, lo que lleva a la combinación de estructuras simples que ayudan a llegar a otras más complejas, las cuales son propias de la lengua estudiada. Por eso, «el uso de las unidades fraseológicas es altamente eficaz en la construcción textual» (Conca y Guia, 2014: 85).

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes señala que el aprendizaje significativo es «el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas», en oposición al procedimiento mecanicista. Dicha teoría fue desarrollada por el psicólogo cognitivo David Ausubel (1968), quien no rechaza combinar ambos métodos para obtener resultados satisfactorios para la asunción de contenidos por parte del estudiante.

Para ello, el estudiante debe poseer inicialmente una cantidad básica, clara y relevante de información acerca del concepto a trabajar, que actúa como material de fondo y anclaje para la nueva información y que requiere de su participación activa. Aquí entra también el plano de lo vivencial y lo emocional desde la perspectiva sociocultural de cada uno de los aprendientes, ya que pueden añadir al punto de partida de su aprendizaje sus experiencias y reflexiones personales. En cuanto a su etimología, el término «emoción» viene del latín *emotio-onis*, que significa el impulso que induce a la «acción». De este modo, se ha comprobado que las emociones representan, junto con los procesos cognitivos, un factor determinante en la adquisición del conocimiento.

2. DE LA TEORIA A LA PRÁCTICA: PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta trabajada se centra en el ámbito de los sentimientos, concretamente en el de las colocaciones amorosas. De este modo, se acerca al alumnado este tipo de expresiones mediante la reflexión, la expresión oral y la lectura de algunos textos, lo que les servirá después para poder incorporarlas a su «mochila de aprendizaje». Al mismo tiempo se combina con la lectura y el trabajo de algunos fragmentos de composiciones poéticas de Cervantes –presentes no solo en obras líricas, sino también narrativas y teatrales– relacionadas con el amor. De este modo, se contribuye, además, a la comprensión y expresión escrita y oral del «yo».

Por tanto, se aúnan la explicación teórica de la tipología de las colocaciones, su reconocimiento y su uso, al trabajo de la comprensión lectora y al desarrollo de las competencias social, lingüística y literaria.

Antes de la presentación de las colocaciones amorosas, los alumnos señalan los siguientes aspectos en un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas:

- ¿Conoces expresiones como: *amor romántico; pasión loca; amor verdadero; mal de amor; perder la esperanza*?
- ¿Qué tienen todas en común?
- ¿Las usas generalmente? ¿Cuándo?

- ¿Las has leído /oído alguna vez? ¿Dónde?
- ¿Se te ocurre alguna otra expresión similar a las señaladas en la primera pregunta?

Con la puesta en común del cuestionario y la lluvia de ideas que se genera, se inicia un proceso de *andamiaje*, punto de partida para ahondar en los significados del amor, los sentimientos que despierta y las expresiones que se usan. Para ello, el docente coge algunas expresiones que ha encontrado en el texto o han sido nombradas por el alumnado, y las convierte en colocaciones, tales como *amor romántico, amor verdadero, pasión eterna, media naranja, perder la esperanza, loca pasión, pareja predestinada, mal de amor*,…

Luego, el docente explica la taxonomía de Koike –presentada en la introducción de este estudio-, para pasar a clasificar las expresiones surgidas en la lluvia de ideas. Así pues, se puede observar cómo *perder la esperanza* está compuesta por verbo + artículo + sustantivo; *media naranja, loca pasión* por adjetivo + sustantivo; *amor romántico, amor verdadero, pareja predestinada* y *pasión eterna* por sustantivo + adjetivo; *mal de amor* por sustantivo + preposición + sustantivo, entre otras.

A continuación, se procede a la lectura de noticias que reflexionan sobre el concepto del *amor romántico* que ha llegado a nuestros días, en las que, desde un enfoque de género, se profundizan sobre conceptos que contribuyen al mantenimiento y asunción de creencias socioculturales. Es el caso del artículo «El amor romántico no existe»[2] (2017), en la que el psicólogo Iñaki Piñuel echa por tierra los mitos de las relaciones. A lo largo de su lectura se pueden encontrar colocaciones tales como *educación sentimental, relaciones tóxicas, amor racional, triángulo amoroso o desastre emocional, personal y familiar* (sustantivo +adjetivo) o *naturaleza del amor* (sustantivo + preposición + sustantivo).

Para profundizar en el tema, se leen algunos pasajes de composiciones líricas de Cervantes, en las que se pueden identificar diversas colocaciones relacionadas con la semántica del amor y sus efectos. Al mismo tiempo, se puede hacer un breve comentario del autor y de las características principales de las obras abordadas, con lo que se trabaja la competencia literaria. Es el caso de *La Galatea*, en cuyo libro primero Elicio se pregunta:

¿Con qué milagro, amor, abres el pecho
Del miserable amante que te sigue,
Y de la llaga interna que le has hecho
Crecida gloria muestra que consigue?
¿Cómo el daño que haces es provecho?
¿Cómo en tu muerte alegre vida vive?
El alma que prueba estos efectos todos
La causa sabe, pero no los modos.
(Abrir el pecho, miserable amante, llaga interna, vivir vida alegre)

En el caso de *Persiles y Sigismunda*, libro II, capítulo III, se aborda en la siguiente estrofa:

Y el generoso ardor que, parte a parte
Tiene tu libre voluntad rendida,
Será de tu silencio el homicida
Cuando pienses por él eternizarte
(Generoso ardor, voluntad rendida, silencio homicida)

En *Viaje al Parnaso* se pueden identificar más:

[…] Soplaban dulces y amorosos vientos,
todos en popa, y todos se mostraban
al gran viaje solamente atentos.
[…] Uno cantó que la amorosa llama
en mitad de las aguas le encendía,
y como toro agarrochado brama.
(Soplar dulces y amorosos vientos, encender la amorosa llama)

En el ovillejo de don Quijote, incluido en el capítulo XXVII de la primera parte del *Quijote* se observa:

[2] El artículo en cuestión se puede consultar en el siguiente enlace: http://www.lasexta.com/noticias/ciencia-tecnologia/amor-romantico-existe-experto-psicologia-echa-tierra-mitos-relaciones_201706045933d6c00cf2639184585e0a.html.

¿Quién menoscaba mis bienes?
Desdenes.
¿Y quién aumenta mis duelos?
Los celos.
¿Y quién prueba mi paciencia?
Ausencia.
De ese modo, en mi dolencia
ningún remedio se alcanza,
pues me matan la esperanza
desdenes, celos y ausencia.
¿Quién me causa este dolor?
Amor.
¿Y quién mi gloria repugna?
Fortuna.
¿Y quién consiente en mi duelo?
El cielo.
De ese modo, yo recelo
morir deste mal estraño,
pues se aumentan en mi daño
amor, fortuna y el cielo.
¿Quién mejorará mi suerte?
La muerte.
Y el bien de amor, ¿quién le alcanza?
Mudanza.
Y sus males, ¿quién los cura?
Locura.
De ese modo, no es cordura
querer curar la pasión,
cuando los remedios son
muerte, mudanza y locura.
(Matar la esperanza, causar dolor, bien de amor, curar la pasión)

Como recurso complementario para facilitar la identificación y uso de estas construcciones está el *Diccionario de la Real Academia Española* –que se puede consultar en línea en la página web www.rae.es- y, de manera más específica, el *Diccionario de colocaciones del español* (DICE) y su versión en línea www.dicesp.com, que se ha configurado como un glosario especializado. De momento, este segundo diccionario engloba las colocaciones que se refieren al campo semántico de los sentimientos, si bien está previsto aumentar su ámbito de estudio. Su uso durante la lectura de los textos líricos cervantinos ayuda, por un lado, a reforzar los contenidos leídos, recitados y escuchados y, por el otro, a relacionarlos con otras colocaciones que giran en torno al concepto del *amor romántico*.

En este caso, bajo el concepto de *amor* entendido como sentimiento (entrada I.1a) DICE recoge un total de 98 colocaciones, entre las que se trabajan y vinculan con los anteriores poemas algunas expresiones como estas:

- que siente ~: amante 1, enamorado
- intenso, absoluto, apasionado, ciego, encendido, fuerte, grande, incondicional, profundo, sublime, vivo
- que dura mucho, constante, duradero, eterno, inalterable
- bueno, buen, dulce
- verdadero, acendrado, verdadero
- sentir ~: albergar, conocer, experimentar, profesar, sentir, tener
- sentir un ~ intenso, morir
- el ~ actúa negativamente sobre alguien, abrasar, cegar, consumir, derrotar, herir, quemar

Respecto al concepto del *dolor* (entrada 2.ª), se detectan 84 colocaciones, de las que se pueden abordar:

- sentir ~: conocer, padecer, pasar, sentir, sufrir, tener, vivir
- sentir un ~ intenso, morirse
- causar ~ a alguien, causar, crear, producir, provocar

En cuanto al *ardor* (entrada 3.ª), cuenta la base de datos con 24 colocaciones, de las que se trabajarían:

- que muestra ~: ardiente
grande enorme, especial, increíble, sofocante

La *esperanza* (entrada 1) está presente en 200 colocaciones, entre las que hemos escogido para nuestra propuesta didáctica

- dejar de sentir ~: abandonar, perder
- causar que la ~ sea mayor, acrecentar, aumentar, avivar
- causar que la ~ continúe existiendo, alentar, alimentar
- algo causa que la ~ exista de nuevo en alguien, devolver

Para completar el proceso de andamiaje sobre el uso, estructura y características de las colocaciones, en este caso las amorosas, se pueden localizar algunas en canciones recientes, que sirven para complementar lo que ya han aprendido, empezando por la puesta en común inicial, pasando por la lectura de artículos de periódico, la lectura de los textos líricos seleccionados y, finalmente, la consulta de DICE.

Para esta propuesta hemos elegido las canciones «En mi otro lado del sofá» de la Oreja de Van Gogh, «Nada valgo sin tu amor» de Juanes y «Sin ti no soy nada» de Amaral. Todas ellas contienen colocaciones del campo semántico del amor que destacan uno o más de los conceptos relacionados con este sentimiento destacados en DICE.

En concreto, en la canción «En mi otro lado del sofá» de la Oreja de Van Gogh se encuentran colocaciones como *llorar (tu) ausencia, doler tanto el corazón,* y «Nada valgo sin tu amor» de Juanes contiene colocaciones como: *pasar mis años junto a ti; amor eterno; tener lo mejor; amor y compañía en mi corazón; tener lleno el corazón**;** cariño (bien) fuerte; no saber vivir (sin ti); ser eterno junto a (ti); dibujar (tu) cariño.*

En la letra de la canción «Sin ti no soy nada» de Amaral se observan las siguientes colocaciones: *pedazos (pedacitos) de hielo; amor (no) real; ilusión que se acaba; amar por amar; romper a llorar; tener tu mirada.*

Para terminar, el alumnado escribe de manera individual una breve reflexión sobre el amor romántico empleando varias de las colocaciones trabajadas en la unidad didáctica.

Como se puede observar, la propuesta didáctica que se acaba de presentar sigue *los tres pasos fraseodidácticos* desarrollados por Kühn (1987), un procedimiento que permite reconocer, descifrar y emplear las UF. También tiene en cuenta las pautas de Ettinger (2008, 18), que propone seleccionar dichas construcciones lingüísticas en un contexto, explicar su uso y sus restricciones gramaticales y clasemáticas, informar sobre el registro y funciones que desempeñan en el discurso e intentar encontrar un concepto clave, en este caso el *amor romántico*, todo ello reforzado con el uso de DICE.

Por último, hay que recordar que el PCIC permite profundizar en la combinatoria de las palabras, puesto que ayuda y orienta al docente a escoger las colocaciones y a trabajar según el nivel, tema y contexto.

CONCLUSIONES

La enseñanza de colocaciones y otras UF ayuda a mejorar la precisión y fluidez de los alumnos, de L2 y nativos, ya que acuden a las colocaciones mientras ensamblan elementos del discurso, tras haber contemplado la posibilidad o no de combinar ciertas palabras con otras en su lexicón. Esto es positivo, ya que facilita su retención a largo plazo.

Es cierto que en todas las lenguas hay restricciones combinatorias de las palabras –como sucede con las colocaciones– que, generalmente, pasan inadvertidas para el alumnado, porque suelen estar integradas por palabras conocidas y suponen trabajar conceptos que, en diversas ocasiones, transcienden la suma total de los elementos que las conforman. Tratar de hacer comprender su estructura y uso, mediante un enfoque comunicativo a través de la combinación de actividades en las que se potencie el aprendizaje significativo y lo emocional (en este caso el

concepto del *amor romántico* a través de la lírica en poemas cervantinos y canciones), servirá para facilitar su aprendizaje y aplicación, así como para mejorar las destrezas comunicativas de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. (1968): *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

CANALE, M.; SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of comunicative approaches to second Language teaching and testing».*Applied Linguistics*, 1: 1-47.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [consulta: 11-1-2017]

CONCA, M.; GUIA, J. (2014): *La fraseología. Principis, mètodes i aplicacions*. Valencia: Bromera.

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

«EL AMOR ROMÁNTICO NO EXISTE». (2017, 4 de junio). LaSexta Televisión. http://www.lasexta.com/noticias/ciencia-tecnologia/amor-romantico-existe-experto-psicologia-echa-tierra-mitos-relaciones_201706045933d6c00cf2639184585e0a.html [consulta: 23-1-2017].

ETTINGER, S. (2008): «Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación», *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10: 95-127.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): «Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE», en Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).* Sevilla: Universidad de Sevilla.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf [consulta: 11-1-2017].

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico.* Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

KÜHN, P. (1987): «Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel». *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*, 16: 62-79

LUQUE TORO, L. (2004): «La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica», en Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coords.), Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0540.pdf [consulta: 12-1-2017].

MOLERO PEREA, C. (2012): «La adquisición del léxico en el aula de E/LE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas», en B. Blecua; S. Borrell; B. Crous; F. Sierra (coords.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).* Girona: Universitat de Girona.
http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/10_molero_salazar.pdf [consulta: 28-12-2016].

ZULUAGA, A. (1997): «Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios». *Paremia*, 6: 631-640.