

EL USO DE MAPAS MENTALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS
COLOCACIONES: APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EL ESPAÑOL JURÍDICO
*THE USE OF MENTAL MAPS IN THE TEACHING-LEARNING OF PLACEMENTS: DIDACTIC
APPLICATION IN LEGAL SPANISH*

Eva Bastidas García *

* Centro Integrado de Formación Profesional Ciutat de l'Aprenent (Valencia, España)

...

Resumen.

En el artículo, en primer lugar, nos centramos en las aportaciones de distintos autores sobre la configuración del lexicón mental y las implicaciones didácticas que conlleva tal configuración, así como la posibilidad de utilización de mapas mentales para mejorar la retención de unidades léxicas. En segundo lugar, abordamos el concepto de colocación, tanto desde la lengua general como desde el español jurídico. Y, finalmente, ofrecemos algunos ejemplos de actividades para la clase del español jurídico en las que se hace uso de mapas mentales para la práctica y retención de colocaciones.

Palabras clave. lingüística aplicada, didáctica, español con fines específicos, léxico, fraseología, actividades didácticas.

Abstract.

Firstly, in this article we focus on the contributions from different authors on the mental lexicon structure and its didactic implications, such as the use of mind maps in order to improve the memorization of lexical units. Secondly, we deal with the concept of collocation, from the point of view of general language and Spanish legal language. Finally, we give some examples of activities for the Legal Spanish class, in which mind maps are used in order to practice and retain collocations.

Key Words. applied linguistics, didactics, Spanish for Specific Purposes, vocabulary, phraseology, learning activities.

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos psicolingüísticos son fundamentales en la adquisición del léxico. El lexicón mental determina la forma en que aprendemos y almacenamos tanto el vocabulario en nuestra lengua materna como en una lengua extranjera y si tenemos en cuenta la manera en que nuestro lexicón mental está configurado, herramientas como los mapas mentales pueden resultar de gran ayuda en el aprendizaje del vocabulario y, en concreto, de las colocaciones. En la lengua general autores como Álvarez Cavanillas y Chacón Beltrán (2003) ya han hecho uso de esta técnica en su propuesta didáctica para la enseñanza de las colocaciones. En nuestro caso, nos centraremos en una lengua de especialidad: el español jurídico, donde aplicaremos esta herramienta para rentabilizar el aprendizaje de las colocaciones.

Tras una breve presentación de la configuración del lexicón y de las repercusiones de este en la enseñanza de lenguas, ofrecemos diferentes posibilidades del uso de los mapas mentales en la enseñanza del vocabulario. Posteriormente aportamos una visión panorámica del concepto de colocación y una definición de colocación que pretendemos que sea válida para la enseñanza del español jurídico. Finalmente, en la aplicación didáctica mostramos ejemplos de actividades para la adquisición, uso y retención de las colocaciones en el español jurídico a través de los mapas mentales.

2. EL LEXICÓN Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Es evidente que el número de palabras que un hablante anglófono culto¹ conoce es elevado y según Aitchison (2003:7) puede superar las 50.000 palabras,² si bien tan solo algunas de ellas son usadas con frecuencia. Esta ingente cantidad de palabras es uno de los motivos que lleva a pensar que nuestra mente almacena las unidades léxicas de modo ordenado. Además, Aitchison (2003: 5) cree que podemos aspirar a conocer los

¹ El experimento se llevó a cabo entre estudiantes universitarios británicos. En el estudio se tuvieron en cuenta las entradas en un diccionario actual. Por tanto, se entendió que los verbos *sing*, *sings*, *sang* or *sung* eran formas de una misma palabra, mientras que *singer*, por ejemplo, era otra palabra distinta (Aitchison, 2003: 7).

² En lo que se refiere al periodo anterior a la edad adulta, las investigaciones manejan cifras que van desde las 13.000 palabras asignadas a los niños en primaria a las 60.000 de un bachiller medio (Baralo, 2001b: 166). Estas cifras hacen referencia a lemas, es decir, piezas léxicas que implican tanto al significante o estructura fónica y su significado o estructura léxico-conceptual.

principios en los que se basa ese orden: “*Similarly, words are not just stacked higgledy-piggledy in our minds, like leaves on an autumn bonfire. Instead they are organised into an intricate, interlocking system whose urdelying principles can be discovered*”.

Las palabras en nuestra mente conforman lo que los lingüistas han llamado lexicón mental o lexicón y que Baralo (2001a:26) ha definido de la siguiente manera:

Llamamos «lexicón»³ a la parte de la competencia lingüística que contiene piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de «léxico», como sinónimo de «vocabulario», entendido como el simple listado de palabras, o como organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante no nativo de la lengua. En este sentido, el adjetivo *mental* puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo. Sangrías: izda. 1,25 / dcha. 1,15.

Para Luque Durán (2004:224) el lexicón mental, además de hacer referencia a la competencia lingüística propia de cada individuo puede también hacer referencia a una realidad colectiva:

Con todo, al hablar del lexicón mental realizamos una abstracción ya que simultáneamente se habla de dos realidades distintas, una el lexicón mental real que posee cada individuo que hable una determinada lengua y que es variable según edad, cultura, geografía, etc., y otra el lexicón mental abstracto y enriquecido como representante de lo mejor del lexicón de una colectividad. Tanto al hablar de la gramática de una lengua como al hablar del lexicón mental hacemos referencia a una realidad colectiva compartida por unos hablantes (correspondiente a la *langue saussureana*).

Para hablar del lexicón se han utilizado diferentes metáforas. McCarthy (1990:35) propone comparar nuestro lexicón mental con un diccionario, un tesoro, una enciclopedia, una biblioteca o incluso un ordenador. Cada una de estas metáforas da cuenta de un aspecto diferente del lexicón mental; así, la metáfora del diccionario,⁴ por

³ Esta autora se basa en la hipótesis de que la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua extranjera y en lengua materna.

⁴ Para Higuera (2004: 137) la metáfora del diccionario no resulta apropiada debido al carácter estático del léxico en un diccionario y al número reducido de palabras que estos poseen en comparación con el lexicón.

ejemplo, implica que una palabra y su significado aparecen anotados junto con otro tipo de información adicional, como la categoría semántica, la pronunciación, la etimología y otras palabras derivadas. Además, si tomamos como referencia esta metáfora entenderemos que, al significado de las palabras, que aparecen ordenadas alfabéticamente, se puede acceder de manera rápida y eficiente e incluso existe entre ellas algún tipo de referencia cruzada. Por otra parte, en el tesoro las palabras están clasificadas en campos semánticos y en la enciclopedia las palabras están relacionadas con otro tipo de información, ya sea esta histórica, social o información relacionada con la percepción. La metáfora del ordenador nos hace pensar en la posibilidad de procesar información de forma instantánea, con innumerables referencias cruzadas y también la posibilidad de recuperar esta información de manera inmediata; además, esta metáfora nos da la idea de un *input* dinámico; el ordenador, se actualiza regularmente y reorganiza sus datos, algo que resulta más lento en el caso de las enciclopedias y los diccionarios. Por último, la metáfora de la biblioteca sugiere la captura constante de *input* también actualizado y un almacenamiento en teoría ilimitado, bajo control de bibliotecarios y con acceso rápido a los libros que se necesitan. En resumen, todas estas metáforas tienen en común la idea del *input*, el almacenamiento de este y su recuperación.

Pero las razones que justifican la existencia del lexicón, como almacenamiento organizado de palabras, no se agotan en la cantidad ingente de vocablos que manejan los hablantes de una lengua. Así, Aitchison (2004:7) apunta una segunda razón, a la que ya se ha aludido con la metáfora del ordenador: las palabras pueden ser reconocidas⁵ de manera rápida. En efecto, las investigaciones realizadas confirman que los hablantes nativos son capaces de reconocer una palabra de lengua materna en 200 milisegundos o incluso menos a partir del momento en el que la palabra aparece.

2.1. Configuración del lexicón.

Hemos expuesto las razones que nos llevan a pensar en la existencia de un sistema organizado del léxico en nuestra mente, debido a la cantidad de palabras que manejamos y la rapidez con la que las reconocemos y las reproducimos. Veamos a continuación la forma en que este sistema puede organizarse.

⁵ La tarea de reconocer fonemas y palabras se realiza de forma inconsciente (Baralo, 2001b: 165). La habilidad para reconocer, recategorizar y articular fonemas es de una complejidad extrema y solo se explica por el hecho de que el ser humano posea una dotación genética específica para el lenguaje.

Aitchison (2003: 76) señala que se han propuesto distintos modelos para explicar la forma en que se relaciona la información del lexicón mental que a su vez pueden agruparse en dos. El primero de los modelos es el del glóbulo de átomos (*atomic globule*) y el segundo es el de la telaraña (*cobweb*). Los defensores del primer modelo afirman que las palabras se construyen a partir de átomos portadores de significado y, por tanto, las palabras que se relacionan entre sí comparten también estos átomos. En la segunda aproximación las unidades léxicas se consideran partes enteras que establecen relaciones entre ellas y esta teoría de la red o de la telaraña ha sido ampliamente aceptada por los investigadores, aunque existen diferencias en el modo en el que esta red se organiza.

Aun partiendo del modelo más aceptado, el de telaraña, faltaría saber cuál es el criterio que relaciona a unas unidades del lexicón mental con otras. Es descartable la hipótesis de que el sistema esté organizado siguiendo un orden alfabético. Una de las razones que nos lleva a descartar esta organización reside en el tipo de errores que cometemos cuando seleccionamos una palabra equivocada (Aitchison, 2003: 10), ya que en estos casos parece que las palabras utilizadas erróneamente no son aquellas que alfabéticamente encontraríamos inmediatamente antes o después de la palabra que se ha querido seleccionar. Así, si nuestro lexicón estuviera organizado siguiendo un orden alfabético, en lugar de *lentes*, por ejemplo, sería predecible que una persona pronunciara erróneamente una palabra como *lentejas*. Sin embargo, no son estos los tipos de errores que tienen lugar. Los hablantes, en cambio, sustituyen palabras como *libros* por *lentes* o *pruebas* por *dudas* (Hoyos y Marrero,⁶ 2008). De ahí que para Aitchison (2003:11) el significado debe tener un papel relevante en el lexicón mental, ya que a menudo confundimos palabras que tienen un significado similar.

A partir del análisis de los errores en el habla puede deducirse cómo está configurado nuestro lexicón, ya que estos errores parece que no son aleatorios. De hecho, al analizar el acceso al léxico, Alario (2001) concluye que los errores de habla se cometen por una mala selección de palabras que normalmente tienen relación semántica. También Hoyos y Marrero (2008) presentan errores entre palabras que mantienen este tipo de relación, como ocurre con las palabras que remiten a los diferentes extremos de un mismo evento, como *cobrar* y *pagar*. Por su parte, Aitchison

⁶ Estas autoras realizaron un estudio de errores espontáneos de habla en español y presentaron un corpus de errores, específicamente de tipo léxico, y además analizaron sus características lingüísticas básicas.

(2003: 18) relaciona la causa de los errores de selección⁷ de unidades léxicas con una similitud semántica, fonética o a ambas. Un ejemplo de error basado en similitud fonética sucede cuando un hablante utiliza la palabra *fertilidad* en lugar de *felicidad*. Aitchison (2003:19) aporta un ejemplo que presenta similitud tanto fonética como semántica: *You can hear the clarinets clicking*, en lugar de *You can hear the castanets clicking*. Además, en la selección el error puede afectar a la palabra entera, como acabamos de ver, o también a segmentos de la palabra, de modo que se crea una combinación de palabras con similitud semántica, como en *expose* (formado por *expect* y *suppose*), *lustrious* (formado por *lustful* e *illustrious*) o con similitud fonética y semántica, como en *tummach* (formado por *tummy* y *stomach*).

Para McCarthy (1990) las relaciones semánticas de nuestro lexicón mental también han quedado probadas a partir de errores espontáneos en el habla, que producen como resultado palabras que son una combinación de otras palabras entre las que existen relaciones semánticas. Uno de los ejemplos que aporta McCarthy (1990:39) es la palabra producida por error *tinute* (combinación de *tiny* y *minute*) en la oración *It was absolutely tinute*.

Son varios los autores (Gairns y Redman,⁸ 1986:88; Thornbury, 2002: 16; Baralo, 2001a: 24) que también han señalado la forma y las relaciones semánticas como elementos determinantes en el almacenamiento de los elementos de nuestro lexicón mental. Así lo expone Baralo (2001b:165):

Las piezas léxicas almacenadas en el lexicón, como todos los otros aspectos de la lengua, contienen dos fases: una formal y una semántica, ambas indispensables para el funcionamiento de las palabras dentro de la comunicación lingüística. La organización del lexicón permite proceder tanto del significado a la forma, en el proceso de codificación, al hablar y al escribir, como de la forma al significado, en el caso de la interpretación, al escuchar o leer.

A comienzos de los años setenta del siglo pasado Jenkins (1970) llevó a cabo experimentos lingüísticos que sugieren el tipo de relaciones semánticas que las palabras guardan entre sí en el lexicón mental. En estos experimentos lingüísticos se preguntaba

⁷ Aitchison (2003:18) diferencia entre errores de ensamblaje y errores de selección. En los errores de ensamblaje el hablante elige las unidades léxicas correctamente, pero las combina mal, como en *par cark* en lugar de *car park*. En los errores de selección, el hablante ha seleccionado erróneamente una palabra de su lexicón mental. Para la autora los errores que desvelan la construcción de nuestro lexicón son los segundos.

⁸ Estos autores hablan de un sistema fonológico, un sistema ortográfico y un sistema semántico.

a los participantes con qué palabras asociaban otras palabras. Así, por ejemplo, de un total de 1.000 personas a las que se les preguntó con qué otras palabras relacionaban la palabra *martillo*, más de la mitad contestó *clavo*. De los experimentos realizados por Jenkins, Aitchison (2003:85) extrae tres conclusiones: en primer lugar, la mayoría de las personas seleccionaba unidades léxicas del campo semántico de la palabra que se daba como estímulo; ante palabras como *aguja*, nadie daba como respuesta palabras como *clavo*, aunque también fuese un objeto puntiagudo. En segundo lugar, en el caso de que la palabra perteneciera a un par lingüístico como en el caso de *marido-mujer* o un par de antónimos como *grande-pequeño* los participantes casi siempre elegían la pareja de dicho par y, en general, tenían tendencia a responder con una palabra que pertenecía a la misma categoría gramatical de la palabra propuesta.

Más adelante analizaremos la categoría gramatical de las palabras en el lexicon mental; ahora vamos a centrarnos en las relaciones semánticas de las palabras.

Para Aitchison (2003:86) las asociaciones semánticas más importantes que permiten entrever estos experimentos y que conformarían las asociaciones de nuestro lexicon mental son las siguientes: coordinación, colocaciones, hiperonimia y sinonimia. En efecto, estos experimentos confirman que las palabras se encuentran almacenadas en campos semánticos y que las palabras que mantienen entre sí una relación de coordinación mantienen unos vínculos estrechos. Este tipo de relación se ve también corroborada en los errores producidos por enfermos de afasia, que seleccionan palabras como *naranja*, en lugar de *limón* o *mesa*, en lugar de *silla*. De hecho, Aitchison menciona que entre este tipo de enfermos algunos campos semánticos son un problema, mientras que no tienen problemas en otros campos semánticos concretos, como ocurrió con un enfermo de afasia que presentaba problemas con los nombres de las frutas y las verduras, pero no con otras palabras. Estos casos sugieren que en la organización del lexicon existe un núcleo de palabras que están fuertemente unidas, a los que se unen otras palabras con unos vínculos menos estrechos.

Otro tipo de relaciones que se explicarían a partir de los resultados de los experimentos lingüísticos son las relaciones que se establecen entre los términos de una palabra que conforman una colocación. Así, una de las respuestas ante la palabra *butterfly* fue *butterfly net* y una de las respuestas ante la palabra estímulo *red* fue *bright red*. La tercera de las relaciones a las que hace alusión Aitchison (2003:86) son las relaciones de hiperonimia. De hecho, ante la palabra *butterfly* una de las respuestas comunes fue *insect*. La última de las relaciones descritas es la relación de sinonimia, ya

que una de las respuestas ofrecidas ante la palabra *hungry* fue *starved*. Finalmente, para esta autora (2003:101) las relaciones que tienen mayor solidez son las relaciones de coordinación y las colocaciones.

Pero las relaciones de una palabra no se agotan en la coordinación, en colocaciones -combinaciones- o en la sinonimia e hiperonimia. McCarthy (1990:41) describe las relaciones semánticas que se establecen como un conocimiento enciclopédico recabado a lo largo de los años. Como ejemplo de la red que se crea en torno a una palabra, este autor toma la palabra *war* en inglés, a la que asocia con las lecturas sobre historia de la Primera y Segunda Guerra Mundial. También relaciona este vocablo con otras expresiones como *nuclear war* o *genocide*.

Por su parte, Luque Durán (2004:279) hace referencia a los rasgos semánticos comunes que comparten las palabras como modo de establecer las relaciones semánticas en el lexicón mental. Así, por ejemplo, *silla* y *mesa* son muebles; esta noción equivaldría a la hiperonimia de Aitchison (2003). Pero este tipo de relación no se agota ahí; McCarthy (1990) alude a un conocimiento enciclopédico y Luque Durán (2004) hace referencia a una relación ontológica, como se puede observar en la disposición espacial que habitualmente tienen estos muebles. Por tanto, también podemos conectar las palabras a través de situaciones que pertenecen a un mismo escenario. Es decir, los elementos léxicos pueden establecer múltiples relaciones entre sí y no necesariamente las palabras deben tener elementos en común. El hablante puede haberlos agrupado en su mente teniendo en cuenta el escenario en el que los elementos léxicos aparecen. De este modo palabras como *cuartel*, *guardia*, *capitán* o *cabo* se relacionan con el dominio de la milicia o el ejército.

Aunque las relaciones semánticas cobran un gran valor en la selección de las palabras, las categorías gramaticales también tienen un papel importante. De hecho, existe un vínculo entre las relaciones semánticas y las categorías de las palabras, y para investigar este vínculo nos centraremos en las ideas expuestas por Aitchison (2003: 103-105). Según la autora, cuando un hablante selecciona por error una palabra, la palabra seleccionada conserva la misma categoría gramatical de la palabra que el hablante tenía intención de decir; es decir, reemplazamos a los sustantivos por sustantivos, a los verbos por verbos y a los adjetivos por adjetivos. Es lo que sucede con un error como *Lo miré en el calendario* en lugar de *en el catálogo*, donde la palabra reemplazada y la palabra utilizada son sustantivos. Una posible explicación a este fenómeno es que los hablantes utilizan un esquema para una oración como, por ejemplo,

nombre-verbo-nombre y posteriormente colocan las palabras apropiadas en los lugares correspondientes. Parece que el significado abstracto de una palabra está relacionado con su categoría gramatical (Aitchison, 2003:104).

En síntesis, además del ámbito semántico la mayoría autores reconocen una organización del lexicón en torno a características formales. Como específica McCarthy (1990:38) existen referencias cruzadas entre las palabras en nuestro lexicón y además cada palabra se relaciona no solo con un significado sino también con sus funciones sintácticas, con sonidos y morfemas, entre otros. Para este autor la experiencia de tener una palabra *en la punta de la lengua* y recordar tan solo algunos rasgos de ella como letras o sonidos, explicaría algunas de estas relaciones. También Luque Durán (2004: 229) describe algunos aspectos formales que conforman el lexicón. En concreto hace referencia a la polisemia, la homonimia o la isonimia como formas de establecer vínculos que establecen relaciones nocionales entre elementos muy dispares. La isonimia o igualdad parcial de las formas lingüísticas describe palabras que tienen un segmento formal común y este fenómeno hace que unas palabras evoquen a otras. La isonimia puede ser isolexémica o isomorfémica. En el primero de los casos encontraremos palabras con una misma raíz, como sucede con *pan, panadero, panadería* o *empanada*. En el segundo de los casos distintas palabras comparten morfemas gramaticales; es lo que sucede en español con palabras como *liderazgo, mayorazgo, hallazgo* o *maestrazgo*. Esta relación hace que palabras como *liderazgo* puedan venir a la mente al pronunciar otras como *maestrazgo*.

2.2. Implicaciones didácticas del lexicón

Es evidente que los cambios y las relaciones que se establecen en el lexicón son múltiples, hecho que comporta implicaciones didácticas. Conocer una unidad léxica no se puede limitar solo a algunas de las relaciones que la palabra tiene establecidas en el lexicón. Desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje del léxico, Lahuerta y Pujol (1993: 121) han resumido las cinco características del lexicón mental y han explicado las repercusiones didácticas que estas características tienen:

- El lexicón es una red dinámica, de modo que continuamente se puede añadir unidades y, además, las relaciones existentes pueden variar.
- La relación entre palabras es más importante que la localización de estas.

Como implicación didáctica de la manera en que nuestro lexicón está estructurado, los autores concluyeron que conocer una palabra requiere necesariamente conocer los siguientes aspectos de la palabra:

- a) sonido
- b) morfología y variantes morfológicas de la palabra
- c) estructura sintáctica en la que la palabra se puede incluir
- d) las combinaciones sintagmáticas en las que la palabra comúnmente se asocia
- e) el valor distintivo de la palabra, en relación a otras palabras del paradigma
- f) la adecuación de la palabra, el registro en el cual se puede insertar y el estilo.

A estos aspectos habría que añadir otros que un hablante nativo también reconoce, como son la frecuencia y la connotación sociocultural de la palabra (Lahuerta y Pujol, 1993:122). De forma similar Nation (2001:27) ofrece un cuadro que resume los aspectos que suponen el conocimiento de una palabra:

Tabla 1.
Aspectos que implican conocer una palabra (Nation, 2001:27)

Forma	Hablada	¿Cómo suena la palabra?
		¿Cómo se pronuncia la palabra?
	Escrita	¿Cómo es esa palabra?
		¿Cómo se escribe y se deletrea la palabra?
	Partes de la palabra	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		¿Qué partes de la palabra hacen falta para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	¿Qué significado transmite esa palabra?
		¿Qué palabra puede usarse para expresar ese significado?
	Concepto y referentes	¿Qué se incluye en ese concepto?
		¿A qué elementos puede aplicarse ese concepto?
	Asociaciones	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		¿Qué otras palabras pueden usarse en su lugar?
Uso	Funciones sintácticas	¿En qué combinaciones sintagmáticas suele aparecer?
		¿En qué combinaciones sintagmáticas debemos usar esta palabra?
	Colocaciones	¿Qué palabras o grupos de palabras aparecen con ella?
		¿Con qué palabras o tipos de palabras

		debemos usarla?
	Restricciones de uso (registro, frecuencia...)	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia puedo esperar encontrarme con esa palabra?
		¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia puedo usar esta palabra?

Estas implicaciones didácticas se relacionan directamente con la enseñanza-aprendizaje de colocaciones en la lengua general y también en el español jurídico. Tomemos los aspectos de la estructura sintáctica en la que la palabra se incluye y las combinaciones sintagmáticas a las que asociamos una palabra. Si tenemos un término jurídico como *denuncia*, conocer la palabra, además de conocer su forma, su significado y otros aspectos relacionados con la forma y el significado, requiere también saber con qué palabras se puede combinar. Será necesario saber que la *denuncia* puede ser *administrativa*, *calumniosa* o *falsa*, pero también es necesario saber que una denuncia se puede *presentar*, *interponer* o *retirar*.

2.3. Actividades para reforzar las conexiones del lexicón.

Una tipología de actividades sobre el léxico que responda de manera efectiva a la forma en que construimos nuestro lexicón podría ser muy extensa según Higuera (2004: 147). Sin embargo, esta autora hace referencia a algunas técnicas que permiten presentar las relaciones entre entradas léxicas. Mencionaremos algunas de ellas, especialmente aquellas que permiten una adaptación al español con fines profesionales: utilizar tablas que muestran colocaciones posibles o imposibles de palabras sinónimas; presentar las nuevas entradas léxicas por categorías; dibujar el significante de palabras que pertenecen al mismo campo; elaborar mapas semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema determinado; resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles; seleccionar las unidades léxicas de un tema o texto y trabajar sus colocaciones y presentar el léxico nuevo en series cerradas de elementos. Thornbury (2002:93 y ss.) también propone actividades en las que se selecciona, se clasifica y se unen pares de palabras.

Por su parte, Baralo (2001b:173) propone diferentes actividades que refuerzan las conexiones existentes en nuestro lexicón. Presentamos a continuación un resumen de estas:

Tabla 2.
Actividades para reforzar las conexiones existentes en el lexicón (2001b:173)

Reconocer, subrayar y extraer expresiones relacionadas con un tema
Inferir relaciones semánticas, completando textos
Inferir el significado de una expresión por sus relaciones contextuales
Contestar a diversos tipos de preguntas
Formular preguntas a partir de un <i>input</i> controlado
Relacionar expresiones con otras expresiones dadas
Ampliar estructuras básicas, añadiendo información, como por ejemplo adjetivos
Organizar mapas conceptuales
Asociar expresiones a diferentes ámbitos, con tarjetas u otros estímulos
Organizar mapas semánticos en relación a un tema que incluya expresiones, adjetivos, imágenes
Usar las expresiones nuevas en situaciones de comunicación auténtica

Así pues, los tres autores Higuera (2004), Thornbury (2002) y Baralo (2001) entienden que los mapas mentales son instrumentos eficaces que ayudan a reforzar los vínculos existentes en nuestro léxico. En nuestro caso, los utilizaremos para la adquisición y retención de las colocaciones.

3. LOS MAPAS MENTALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

A partir de las investigaciones sobre el léxico, creemos que los mapas mentales son un instrumento que facilita el aprendizaje léxico y que ayudará a almacenar las colocaciones en la compleja red de conocimientos que conforma el aprendizaje léxico. En concreto, hemos usado los mapas mentales en la enseñanza- aprendizaje del lenguaje jurídico. Esta técnica parte de la idea de que el conocimiento de una palabra supone una representación mental compleja, que incluye diferentes aspectos cognitivos, algunos de ellos conscientes y otros inconscientes o automáticos. Como apunta Baralo (2006), cuando un estudiante aprende una palabra, ya sea esta de su propia lengua o de una lengua extranjera, asocia una secuencia sonora a un concepto; sin embargo, la complicada red de asociaciones que se incluyen en el aprendizaje de una palabra no acaba ahí. Es evidente, como ya hemos comentado, que el conocimiento de una unidad léxica integra también relaciones formales y semánticas en esa unidad, así como con otras palabras y morfemas; en síntesis, el aprendizaje de una palabra tiene como objetivo facilitar la creación de redes, formales y léxicas entre palabras.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2012) introduce en su capítulo doce los campos semánticos y los mapas conceptuales

como modo de presentar el vocabulario a los alumnos. La técnica de los mapas conceptuales⁹ está estrechamente relacionada al modelo cognitivo de Ausubel et alii (1990). En el aprendizaje significativo que defienden estos autores, las ideas que se representan de manera simbólica se relacionan “de forma no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra)” con los conocimientos previos del alumno. La interacción del conocimiento previo con el nuevo facilita el aprendizaje y esta idea del aprendizaje cognitivo se encuentra en la base de los mapas mentales, pero para que este tipo de aprendizaje tenga lugar son necesarias dos condiciones (Ausubel et alii, 1990: 48-49):

- a) Disposición del alumno para relacionar de forma sustancial y no arbitraria el nuevo material con la información previa.
- b) Que el material se pueda relacionar con la información previa de forma no arbitraria.

La eficacia de la técnica de los mapas mentales o conceptuales para la enseñanza del vocabulario ha sido confirmada por varios autores, entre ellos, Nilforoushan (2012), quien realizó una investigación para probar el efecto del estudio del vocabulario a través de los mapas conceptuales y para ello eligió sesenta estudiantes de inglés como lengua extranjera y los dividió en dos grupos de treinta personas cada uno. En uno de los grupos se enseñó el vocabulario con mecanismos tradicionales, mientras que en el otro grupo se utilizó la técnica del mapa conceptual. Posteriormente, se realizaron dos exámenes, que probaron que los alumnos del grupo que había utilizado la técnica del mapa conceptual habían obtenido resultados significativamente mejores. Otros estudiosos proponen la utilización de esta técnica a partir de la teoría del aprendizaje cognitivo; así Álvarez Cavanillas y Chacón Beltrán (2003:246), Fernández Lázaro (2014:9) Rodríguez Paniagua (2011:120), Woodward (2002:107) y Lahuerta y Pujol (1993:130) apuestan por la utilización de los mapas mentales como técnica para el aprendizaje léxico. Álvarez Cavanillas y Chacón Beltrán (2003:246) consideran que la utilización de la técnica del ideograma facilita la creación de asociaciones entre diferentes factores, que incluso escapan a la investigación pedagógica. Y Woodward (2002:107), por su parte, señala que en los mapas mentales se pueden hacer constar las palabras u otros componentes extraídos de otros discursos más extensos.

⁹ La principal diferencia entre un mapa conceptual y un mapa mental es que el mapa conceptual exige que las relaciones entre sus componentes estén rotuladas, lo que conlleva un mayor rigor lógico (Codina, 2010: 19).

Las asociaciones semánticas que Lahuerta y Pujol (1993: 130) fomentan en la enseñanza del léxico pueden resultar especialmente útiles para la enseñanza de las colocaciones. Este tipo de evocación puede ser incluso más poderosa que la asociación fonética.¹⁰ Para favorecer estas asociaciones semánticas, que en los niveles iniciales suelen ser escasas, los autores propugnan la utilización de redes semánticas o parrillas. A continuación, mostramos parte de las figuras que los autores aportan, donde solo hemos desarrollado las redes para la palabra *alojamiento*. En cualquier caso, los autores recomiendan que los autores creen sus propias asociaciones:

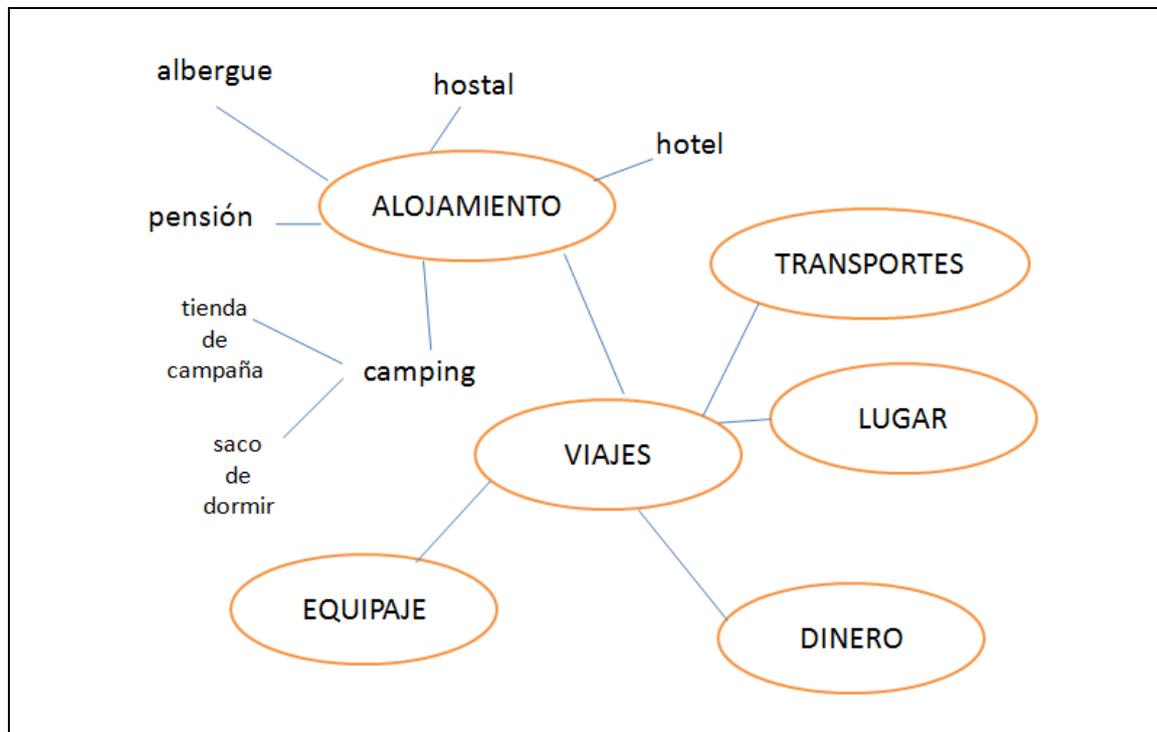


Figura 1. Redes semánticas basadas en las de Lahuerta y Pujol (1993:130)

Este tipo de asociaciones muestra diferentes beneficios en la adquisición del vocabulario:

- a) Permite distribuir las palabras a partir de un tema.

¹⁰ La asociación fonética que estos autores proponen consiste en asociar dos palabras parecidas fonéticamente y unir las a una imagen. Se puede asociar, por ejemplo, *book* con *buque* a través de la imagen de un libro que navega por el mar.

- b) Favorece la retención de unidades.
- c) Favorece la diferenciación entre palabras o unidades léxicas afines.
- d) Permite la especificidad del vocabulario según el campo de acción.

Son varios los autores que destacan las ventajas de estas técnicas. Junto a los anteriormente citados, está Thornbury (2002:89), quien propone redes de asociaciones de carácter personal (*association networks*), en las que el alumno conecta una palabra nueva con otras ya conocidas y que posteriormente compara esta red con otras realizadas por otros estudiantes, de modo que son los propios estudiantes los que explican las relaciones entre las palabras. También Baralo (2006) presenta una propuesta basada en que los alumnos construyen mapas mentales a partir del intercambio de ideas entre ellos. Puede realizarse esta actividad con un verbo como *dañar*, que aparece en el diccionario *Redes* (Bosque Muñoz, 2004) vinculado a sustantivos que designan además de cosas materiales, acciones, resultados, estados de armonía, cualidades, atributos, etc. Este verbo también puede vincularse a adverbios como *considerablemente*, *irremediablemente*, *notablemente*, entre otros. La autora (2006) ofrece ejemplos de mapas mentales que responden a varias preguntas, como las siguientes: "¿Quién puede causar daño?" y "¿Qué puede causar daño?"; en el primer caso estamos ante colocaciones de la categoría *verbo+sustantivo (sujeto)* y en el segundo nos encontramos con colocaciones que pertenecen a la categoría *verbo+sustantivo (CD)*. Es decir, en el primer mapa conceptual el sustantivo realiza la función sintáctica de sujeto, mientras que en el segundo mapa conceptual el sustantivo realiza la función sintáctica de complemento directo. Mostramos como ejemplo el mapa que responde a la pregunta "¿Quién puede causar daño?" (Baralo, 2006):

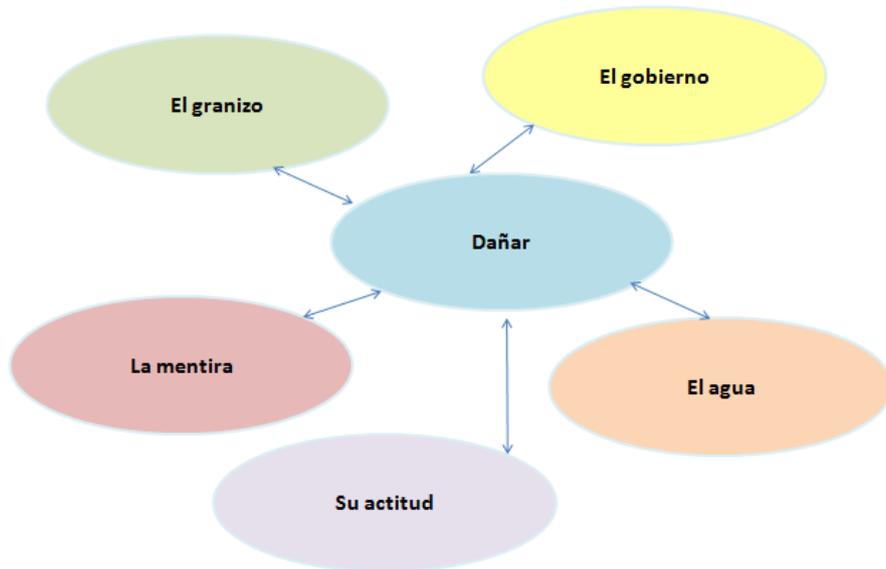


Figura 2. Mapa conceptual de Baralo (2006)

Por su parte, el modelo de Rodríguez Paniagua (2011: 120) consiste en ayudar a que el alumno tome consciencia de la relación de las palabras entre sí, favoreciendo que este recupere palabras o expresiones que conoce y a construir nuevas relaciones y grupos de palabras a partir de las ya conocidas; este ejercicio puede tener lugar a partir de una lluvia de ideas. A través de la actividad los estudiantes refuerzan el conocimiento de las llamadas colocaciones léxicas (variantes combinativas) y toman consciencia de las relaciones entre las unidades léxicas. En este tipo de actividades el rol del profesor puede resumirse en tres puntos básicos según el autor (2011: 121):

- a) Ayuda a recuperar el léxico conocido.
- b) Sugiere combinaciones, nuevo léxico, correcciones y variantes.
- c) Clasifica el léxico que surge.

Mostramos a continuación un mapa mental que Rodríguez Paniagua (2011) aporta como ejemplo:

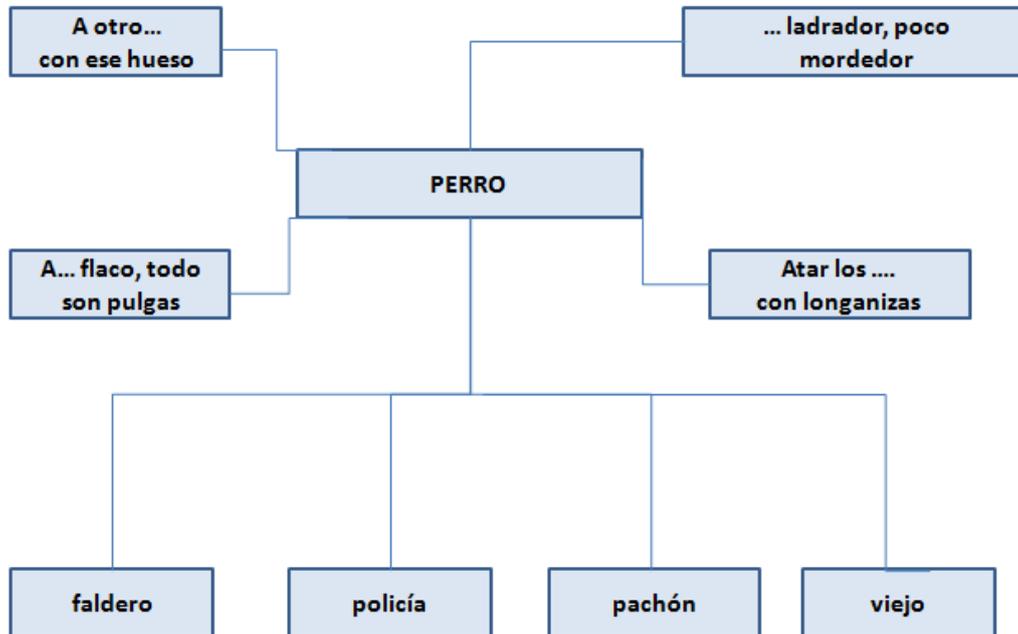


Figura 3. Mapa mental de Rodríguez Paniagua (2011)

En la actualidad existen numerosos recursos, tanto en línea como sin conexión, que pueden ayudar a la elaboración de mapas mentales, aunque estos también pueden realizarse manualmente. Algunos de los programas son los siguientes:

- a) Bubble.us. Se trata de una aplicación en línea que facilita la creación de lluvia de ideas. También es posible trabajar de forma colaborativa y la importación de los mapas en formato de imágenes.
- b) Mapmyself. Esta aplicación en línea destaca por su por sus gráficos y variedad visual.
- c) MindMeister. Permite el trabajo colaborativo en tiempo real y otras funciones como la valoración de los mapas o la adición de iconos.
- d) Mindomo. Ayuda a crear, editar y compartir los mapas mentales en línea.
- e) Freemind. Se trata de un programa gratuito que permite trabajar sin conexión.
- f) Xmind. Esta herramienta permite la creación de mapas mentales sin conexión y cuenta con una versión gratuita; además es posible la inserción de imágenes.

4. LAS COLOCACIONES EN EL ESPAÑOL JURÍDICO

El concepto de colocación ha sido un concepto inestable e incluso polémico. Tras un breve panorama del estudio de las colocaciones, ofreceremos la definición que utilizaremos en el español jurídico y que nos servirá para su detección dentro del discurso jurídico.

Las colocaciones se han estudiado desde dos grandes perspectivas: la estadística y la semántica. Desde la perspectiva estadística, Firth (1957:196) introdujo en el siglo pasado el término colocación, aunque sin llegar a delimitar el concepto. Es ya clásica la alusión a la palabra *night*, que adquiere uno de sus sentidos cuando aparece junto a *dark*.¹¹ Posteriormente Halliday (1961: 276), discípulo de Firth, caracterizaba las colocaciones por su frecuencia de uso. El planteamiento semántico introdujo otros aspectos que superaron los meramente estadísticos. Así, Coseriu (1977:148) se aproximó al concepto de colocación con la idea de solidaridad léxica:¹² *Baum* (árbol), está contenido en el significado de *fällen* (talar); sin embargo, el significado de *fällen* no está contenido en *Baum*. Posteriormente, en 1971, Mitchell describió las colocaciones como asociación de lexemas y, por tanto, la asociación entre *heavy* y *drinker*, se repite en otras estructuras donde aparecen estos lexemas, como ocurre en *some heavy drinking* o *drinking pretty heavily*. Para Benson et alii (1986) las colocaciones son combinaciones fijadas en menor grado que las expresiones idiomáticas y, además, su significado es deducible a partir del significado de los elementos léxicos que conforman la colocación. Por su parte, Hausmann (1989) también caracterizó las colocaciones oponiéndolas a las locuciones y a las combinaciones libres y, para este autor, se definen por su transparencia y su falta de fijación (Hausmann, 1989:1010). Asimismo, señaló (1989 1010) que mientras que uno de los colocados es autónomo desde el punto de vista semántico el otro añade una característica que no modifica el carácter del primero. De este modo, en una colocación como *celibataire endourci*, la base es el elemento al que se le ha añadido una característica y que es autónomo (*celibataire*), mientras que el colocativo (*endourci*) aporta la característica y solo adquiere su identidad semántica dentro de la colocación.

¹¹ En palabras de Firth (1957:196): “One of the meanings of night is its collocability with dark, and of dark, of course, collocation with night”.

¹² Coseriu (1977:148) define la solidaridad léxica como una “determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema”.

Desde la Filología española la definición que se ha tomado como referencia es la de Corpas Pastor (1996: 66) que reproducimos aquí:

Unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

Por nuestra parte, dado que nos movemos en el discurso jurídico hemos optado por una definición amplia que aúna rasgos señalados desde las lenguas de especialidad (L'Homme, 2000; Tercedor, 1999; Béjoint y Thoiron, 1992), junto a otras características que han indicado autores de la didáctica de las lenguas y la filología en general (Írsula, 1992; Zuluaga, 2002; Alonso Ramos, 1994). De este modo pretendemos que la definición incluya unidades léxicas como los compuestos sintagmáticos¹³ que se han tenido en cuenta en estos dos ámbitos. Definimos una colocación como una combinación preferente (Írsula, 1992) de naturaleza convencional (L'Homme, 2000) de dos o más palabras o (términos) que se caracteriza por su fijación (Tercedor, 1999; Béjoint y Thoiron, 1992; Zuluaga, 2002), semicomposicionalidad (Alonso Ramos, 1994) y restricción combinatoria (Írsula, 1993) dentro del discurso especializado (L'Homme, 2000).

Como ya han demostrado otros autores (Hill, 2000:57; Peacock 2012; Woolard, 2000:31) las lenguas de especialidad contienen un elevado número de colocaciones. No basta con que se conozcan los términos de manera aislada, sino que es necesario aprender las relaciones sintáctico-combinatorias (Cabré y Vidal, 2004:2), de modo que las colocaciones tienen un lugar destacado en este tipo de registros. El dominio de una lengua de especialidad está ligado a la práctica y retención que se haya hecho de las unidades fijas o semifijas de esa especialidad y el contacto con esas unidades es fundamental para la comunicación eficiente (Aguado de Cea, 2007:203). Así pues, en el español jurídico la correcta combinación de palabras determinará que un texto suene natural o que, incluso pueda ser comprendido, ya que las colocaciones y otras fórmulas

¹³ Piera y Valera (1999: 4371) definen el compuesto sintagmático como “la combinación de dos palabras para crear una palabra nueva”. Val (1999: 4763) enumera una serie de criterios que caracterizan la fijación sintáctica, si bien reconoce que los compuestos sintagmáticos representan una frontera difícil de trazar entre léxico, morfología y sintaxis.

fijas son parte de las características que definen el discurso de un ámbito específico (Gledhill, 2000:131).

En el reto que supone la enseñanza-aprendizaje de estas unidades, los mapas mentales pueden ser una herramienta eficiente. Y para la inclusión de colocaciones en los mapas mentales haremos uso de las diferentes estructuras colocacionales. Aunque existen otras clasificaciones válidas seguiremos la de Koike (2001:45), quien señala seis grupos de colocaciones en español:

Tabla 3. *Clasificación de las colocaciones* (Koike, 2001: 45)

Colocación	Ejemplo
A) <i>Sustantivo+verbo</i>	
A1) <i>Sustantivo_{sujeto}+verbo</i>	<i>Rumiar {la vaca}</i>
A2) <i>Verbo+sustantivo_{CD}</i>	<i>Cometer homicidio</i>
A3) <i>Verbo+preposición+sustantivo</i>	<i>poner (algo) en práctica, andar con bromas</i>
B) <i>Sustantivo+adjetivo</i>	<i>Conducta intachable</i>
C) <i>Sustantivo+de+sustantivo</i>	<i>Onza de chocolate</i>
D) <i>Verbo+adverbio</i>	<i>Cerrar herméticamente</i>
E) <i>Adverbio+adjetivo/participio</i>	<i>Sobradamente conocido</i>
F) <i>Verbo+adjetivo</i>	<i>Resultar ileso</i>

Existen varias posibilidades para crear un mapa mental con las colocaciones del español jurídico en el caso de que sigamos la anterior clasificación. Así, si tomamos el ejemplo del término herencia y nos preguntamos qué se puede hacer típicamente con ella, encontramos la base en la parte central del mapa mental y los colocativos alrededor. La mayoría de las colocaciones que se generan responden a la estructura *verbo+sustantivo(CD)*, excepto dos de ellas que responden a la estructura *verbo+preposición+sustantivo*.

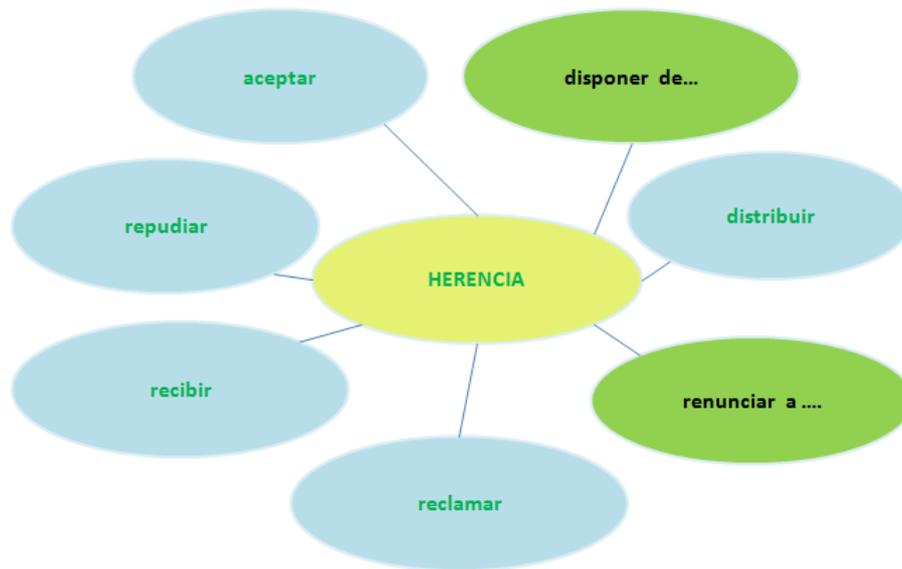


Figura 4. Mapa mental: acciones típicas de la herencia.

Los mapas mentales admiten numerosas combinaciones, de modo que podríamos establecer mapas de colocaciones concatenadas y también textos que describirían acciones típicas de hechos jurídicos. En ellas aparecerían otras combinaciones como las estructuras siguientes: verbo+sustantivo (CD) (condenar al acusado); verbo+sustantivo (Sujeto) (el tribunal condena); sustantivo+de+sustantivo (recurso de revisión); sustantivo+adjetivo (Audiencia Provincial).

El siguiente cuadro muestra acciones y colocaciones típicas del derecho procesal:

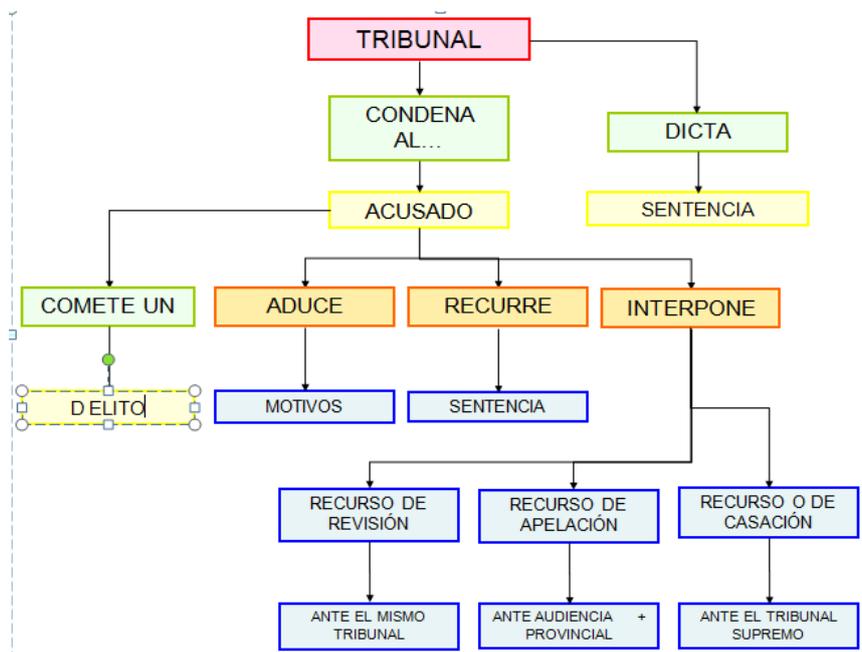


Figura 5. Mapa mental del derecho procesal

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En la propuesta de actividades ofrecemos cuatro tareas diferentes para la práctica de las colocaciones en el español jurídico que pueden servir de modelo para la creación de otras. Aunque no responden a una unidad didáctica las cuatro están basadas en un texto, que se enmarca en el derecho civil. Para la creación de las actividades nos hemos basado tanto en el enfoque comunicativo como en el léxico. Asimismo, están diseñadas para un nivel C1 del Marco común de referencia para las lenguas.

Tarea A: "Lluvia de ideas".

A partir de una palabra sugerida los estudiantes proponen nuevas palabras. El objetivo de esta tarea es abrir el debate sobre un tema y propiciar que aparezcan colocaciones ya aprendidas o colocaciones nuevas a partir de la técnica del mapa mental.

¿Qué os sugiere la palabra *desahucio*? Pensad en las posibles palabras relacionadas con este concepto.

- Piensa primero qué es un desahucio. Después piensa qué podría hacerse con un desahucio.

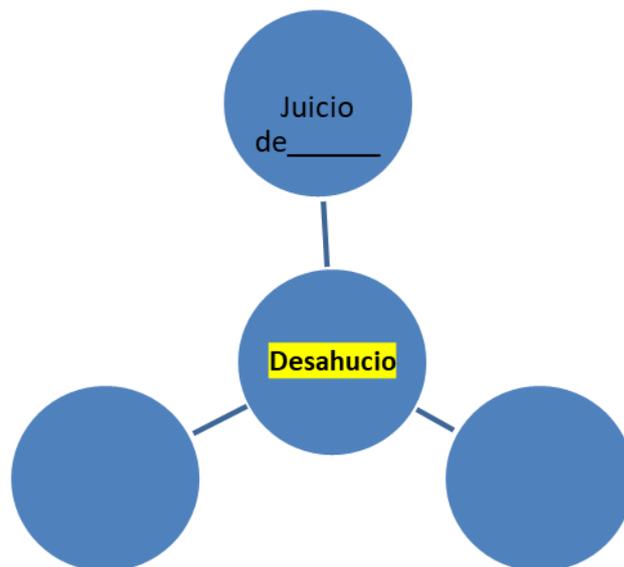


Figura 6. Tarea A: "Lluvia de ideas"

Tarea B. "¿Te acuerdas?"

A partir de un colocativo los estudiantes recuerdan los tipos de escritos que conocen. En primer lugar realizan el ejercicio en parejas, después ponen en común los tipos de contrato que han recordado. El objetivo de esta tarea es recordar colocaciones a partir de una palabra clave.

En parejas, tratad de nombrar algunos tipos de escritos que recordéis. Hemos añadido el escrito de desahucio. Después poned en común vuestros resultados con los del resto de la clase. Podéis añadir un dibujo que represente el tipo de escrito que habéis incluido.

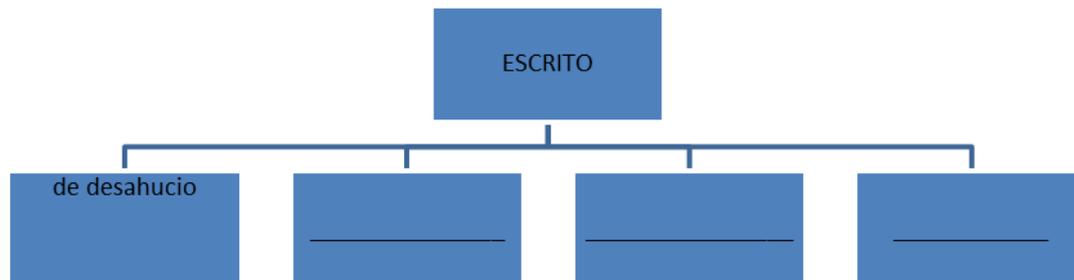


Figura 7. Tarea B: "¿Te acuerdas?"

Tarea C: "Palabras, palabras"

Los alumnos, tras leer un texto, incluyen los colocativos en un esquema a partir de las bases y las pistas semánticas ofrecidas. Después, añaden otros colocativos y las comparan con las colocaciones de otros compañeros. De este modo se familiarizarán con las colocaciones.

Después de leer el texto, completa con las colocaciones extraídas del texto. ¿Puedes añadir otras palabras? Después compara tu esquema con el de tu compañero.

ESCRITO DE OPOSICIÓN EN JUICIO DE DESAHUCIO POR FALTA DE PAGO

Juicio verbal n.º [.....]

AL JUZGADO DE PRIMERA INSTANCIA N.º [.....] DE [.....]

D./Dña. [.....], Procurador/a de los Tribunales, en nombre y representación de D./Dña. [.....], según acredito con la escritura de poder que acompaño, rogando me sea devuelto una vez testimoniado en autos, ante el Juzgado comparezco bajo la dirección del Letrado D./Dña. [.....], Colegiado n.º [.....] del Colegio de Abogados de [.....], y como mejor proceda en derecho, DIGO.

Que con el presente escrito y según permite el art. art. 440.3 de la LEC, formulo ESCRITO DE OPOSICIÓN a la demanda de desahucio por falta de pago [.....] (en su caso, con demanda acumulada de reclamación de rentas) formulada por D./Dña. [.....] en atención a las siguientes razones:

(OPCIONES):

- No procede el desahucio porque [.....] (se ha procedido a la compensación de las rentas que se reclaman, se han pagado las rentas atrasadas el día [.....], antes de que se formulara demanda, el arrendatario en realidad es [.....]).
- No se ha ofrecido enervar cuando en realidad es posible porque nunca se ha planteado una reclamación previa de rentas.
- No está legitimado el demandante porque...

Por lo expuesto.

SUPLICO AL JUZGADO: Que tenga por presentado este escrito, por personada y comparecida a esta parte y por formulada oposición a la demanda de desahucio por falta de pago de la renta [.....], (en su caso, con acción acumulada de reclamación de rentas adeudadas), a fin de que se mantenga la citación para la vista de juicio verbal y en su día se dicte sentencia por la que se desestime íntegramente la demanda con expresa imposición de costas a la parte actora.

Es justicia que pido en [.....], a [.....] de [.....] de [.....]

Fuente: Thomson Reuters. <http://www.graduadosocial.org/archivos/faltapago201603.pdf>

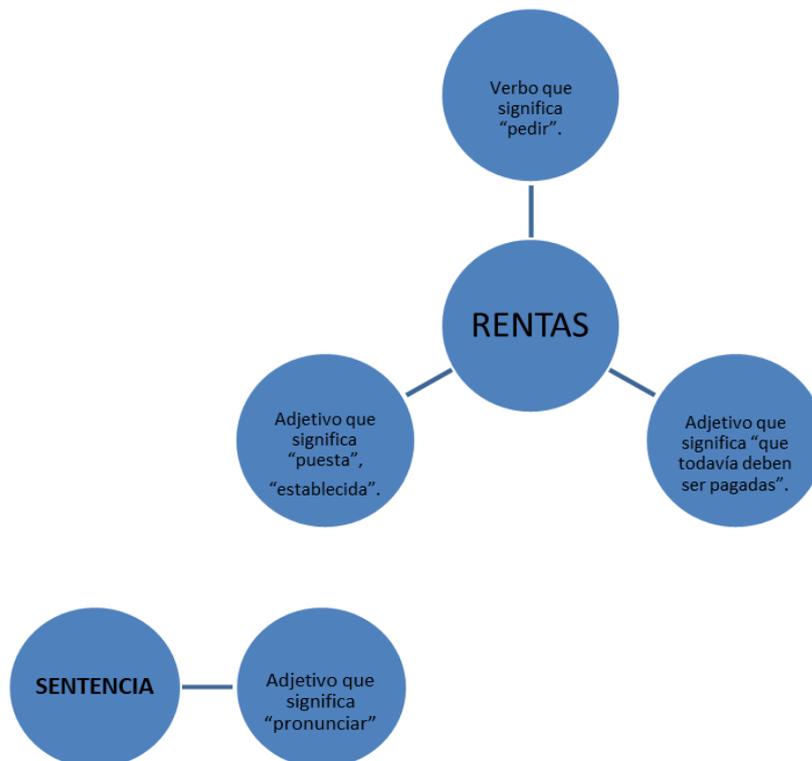
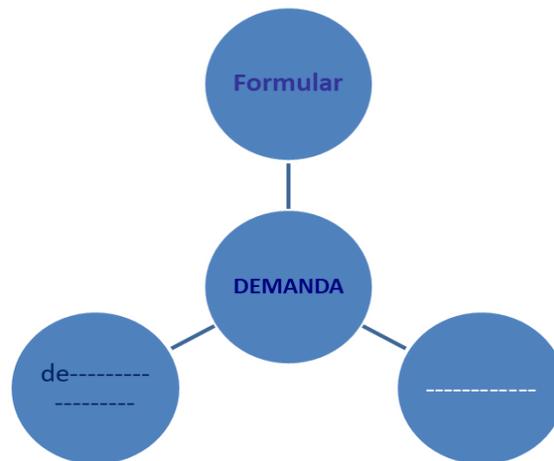


Figura 8. Tarea C: "Palabras, palabras".

Tarea D: "Colocando en red".

En grupos los alumnos colocan en un mapa mental o diagrama en red las combinaciones que han encontrado en un texto; el mapa mental se podrá ir ampliando a medida que aparezcan en otros textos nuevas combinaciones. Es posible que los alumnos incluyan combinaciones libres o expresiones idiomáticas; además, el mapa mental de colocaciones que creen puede ser tanto individual como colectivo, y en caso de que sea individual completarán su mapa mental con el de otros compañeros. Para la creación de mapas mentales individuales existen herramientas con versión gratuita como XMind; también existen herramientas para crear mapas mentales colaborativos como Spiderscribe. El objetivo es retener las colocaciones y reforzar las conexiones del lexicón mental.

Busca colocaciones en el texto anterior para las palabras que aparecen abajo. Recuerda que las colocaciones son palabras que aparecen juntas con frecuencia cuando se habla de un tema concreto. Ya sabes que "derecho procesal", por ejemplo, es una colocación. Si lo deseas también puedes añadir imágenes que te ayudarán a recordar mejor las colocaciones.



- Puedes añadir palabras a la red siempre que aparezcan en otros textos y crear otras redes de palabras.

Figura 9. Tarea D: "Colocando en red"

5. CONCLUSIÓN

Manejamos una gran cantidad de palabras que, a su vez, reproducimos con rapidez. Estos dos factores y los experimentos realizados a partir de errores de los hablantes llevan a pensar que el lexicón mental está organizado. Aitchison (2003) apunta a que las unidades se relacionan entre ellas no solo a través de criterios semánticos, sino también formales. Entre los criterios semánticos se encuentran la coordinación, las colocaciones, la hiperonimia y la sinonimia.

Otros autores (Baralo, 2001b; Higuera, 2004; Thornbury, 2002) apuntan al uso de mapas mentales para reforzar las relaciones de nuestro lexicón mental. Creemos que el uso de esta herramienta en la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones del español jurídico puede ser de gran rentabilidad y tras ofrecer una definición en el español jurídico proponemos algunos usos de los mapas mentales a través de una clasificación lingüística de las colocaciones y de actividades diseñadas para una clase de español jurídico dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUADO DE CEA, G. (2007). «A multiperspective approach to specialized phraseology: Internet as a reference corpus for phraseology», en Santiago Posteguillo, María José Esteve y María Lluïsa Gea Valor (eds.). *The Texture of Internet: Netlinguistics in Progress*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. Disponible en <http://oa.upm.es/6176/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- AITCHISON, J. (2003). *Words in the Mind: an Introduction to Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ALARIO, X. (2001). «Aspects sémantiques de l'accès au lexique au cours de la production de parole». *Psychologie française*, 46, pp. 17-26. Disponible en <https://core.ac.uk/display/87028> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- ALMELA, M. (2011). «The case for verb-adjective collocations: corpus-based analysis and lexicographical treatment». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, pp. 39-51. Disponible en <http://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/892> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- ALONSO RAMOS, M. (1994). «Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I.A. Mel'čuk». *Revista de Lexicografía I*, pp. 9-28.
- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. L. y CHACÓN BELTRÁN, R. (2003). «La enseñanza de "colocaciones" en español como L2». *Elia. Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 4, pp. 237-253.
- AUSUBEL, D. ; NOVAK, J. D.; y HANESIAN, H. (1990). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México.
- BARALO, M. (2001a). «El lexicón no nativo y las reglas de la gramática», en Susana Pastor Cestero y Ventura Salazar García (eds.). *Tendencias y líneas de*

- investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 23-28.
- BARALO, M. (2001b). «La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa», en M. A. Martín *et alii* (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 165-174.
- BARALO, M. (2006). «Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE». *Actas del III Encuentro práctico de Würzburg*. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- BÉJOINT, H. y THOIRON, P. (1992). «Macrostructure et microstructure dans un dictionnaire de collocations en langue de spécialité». *Terminologie et Traduction*, 2/3, pp. 513-522.
- CODINA, LI. (2010). «Mapas conceptuales y mapas mentales: composición, funciones y principios de calidad». Disponible en <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24650/CodinaMapasConceptuales.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- FERNANDEZ LÁZARO, G. (2014). «Enseñanza -aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2)», *Marcoele*, 19, pp. 1-14.
- FIRTH, J. R. (1957). «Modes of meaning». *Papers in Linguistics (1934-1951)*. Oxford: Oxford University Press, pp. 190-215.
- GAIRNS, Ruth y REDMAN, S. (1986). *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GLEDHILL, C. (2000). «The discourse function of collocation in research article introductions». *English for Specific Purposes*, 19, pp. 115-135.
- HALLIDAY, M., (1961). «Categories of the theory of grammar», 17/3, pp. 241-292.
- HAUSMANN, F. J. (1989). «Le dictionnaire de collocations» en F. J. Hausmann *et alii* (eds.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*, Vol. 1. Berlín/ Nueva York : Walter de Gruyter.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HILL, J. (2000). «Revising priorities: from grammatical failure to collocational success», en Michael Lewis (ed.). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications, pp. 47-69.
- HOYOS, A. y MARRERO, V. (2008). «Errores léxicos de habla: una perspectiva lingüística». Disponible en <http://elvira.lluf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG118.pdf> [Fecha de consulta: febrero de 2019]

- ÍRSULA, J. (1992). «Colocaciones sustantivo-verbo», en Gerhard Wotjak (ed.). *Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual*. Tübingen: Niemeyer, pp. 159-167.
- JENKINS, J. (1970). «The 1952 Minnesota Word Association Norms», en Leo Postman y Geoffrey Keppel. *Norms of Word Association*. New York: Academic Press, pp. 1-38.
- 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 de Henares.
- LAHUERTA, J. y PUJOL, M. (1993). «La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica», en Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera I*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 117-138.
- L'HOMME, M. (2000). «Understanding Specialised Lexical Combinations». *Terminology*, 6/1, pp. 89-100.
- LUQUE DURÁN, J. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Impredisur.
- McCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MITCHELL, T. F. (1971). «Linguistic 'going on': collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record». *Archivum Linguisticum* 2, pp. 35-59.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NILFOROUSHAN, S. (2012). «The effect of Teaching Vocabulary through Semantic Mapping on EFL Learners' Awareness of the Affective Dimensions of Deep Vocabulary Knowledge». *English Language Teaching*, 5/10, pp. 164-172. Disponible en <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/19961> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- PEACOCK, M. (2012). «High frequency collocations of nouns in research articles across eight disciplines». *Ibérica* 23, pp. 29-46.
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. (2011). «Mapas conceptuales para la enseñanza del léxico en el aula ELE: software de uso y directrices generales». *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. Instituto Cervantes de Orán, pp. 116-125. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_2011/12_rodriguez.pdf [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- TERCEDOR SÁNCHEZ, M. I. (1999). *La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor*. *Estudios de Lingüística Española*, 6. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies6/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- THOMSON REUTERS. «Escrito de oposición en juicio de desahucio por falta de pago». Disponible en <http://www.graduadosocial.org/archivos/faltapago201603.pdf> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- THORBURY, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

- WOOLARD, G. (2000). «Collocation- encouraging learner independence», en Michael Lewis (ed.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications, pp. 28-46.
- ZULUAGA, A. (2002). «Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones». Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=261997> [Fecha de consulta: febrero de 2019]

OBRAS LEXICOGRÁFICAS Y CORPUS TEXTUALES

- BENSON, M.; BENSON, E. e ILSON, R. (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins.
- BOSQUE MUÑOZ, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

PROGRAMAS Y HERRAMIENTAS INFORMÁTICOS

- Buble.us, aplicación en línea para la creación de mapas mentales. Disponible en <https://bubbl.us/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- Freemind, programa informático para la creación de mapas mentales. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/software/software-general/716-freemind-mapas-conceptuales> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- Mapmyself, programa informático para la creación de mapas mentales. Disponible en: <http://www.mapmyself.com/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- MindMeister, aplicación en línea para la creación de mapas mentales. Disponible en: <https://www.mindmeister.com/es> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- Mindomo, aplicación en línea para la creación de mapas mentales. Disponible en <https://www.mindomo.com/es/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- Spiderscribe, herramienta informática para la creación de mapas mentales. Disponible en <https://www.spiderscribe.net/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]
- Xmind, herramienta informática para la creación de mapas mentales. Disponible en: <https://www.xmind.net/> [Fecha de consulta: febrero de 2019]