

*Revista de Investigación Lingüística*, nº 18 (2015); pp. 213-232  
 ISSN: 1139-1146  
 Universidad de Murcia

## TRATAMIENTO DE LA COMBINATORIA LÉXICA EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y CURRICULARES: EL CASO DEL MCER Y DEL PCIC

MERCEDES PÉREZ SERRANO  
 UNIVERSIDAD DE COLUMBIA  
 mp3190@columbia.edu

**Resumen:** En este artículo tenemos como objetivo analizar y discutir cómo el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* tratan la combinatoria léxica, y en particular las colocaciones dentro del conjunto de las unidades léxicas. Averiguar las pistas que se dan sobre este aspecto en los documentos de referencia y curriculares resulta de especial interés porque son los documentos más manejados por profesores, evaluadores y creadores de materiales y las indicaciones que en ellos se ofrecen tienen una gran repercusión en las creencias de comunidad educativa. De la lectura detallada de estos documentos se desprende que en el MCER no se da un tratamiento sistemático o riguroso a las colocaciones léxicas y que la idiomática se atribuye a los niveles de dominio más avanzados. En el PCIC vemos que, si bien se opta por una

forma determinada de presentar las colocaciones léxicas en el inventario, a lo largo del mismo se cae en algunas incongruencias.

**Palabras clave:** Combinatoria, léxico, ELE, colocaciones, currículo.

**Title:** How do the reference and curricular documents treat lexical combinatorics? The case of the *Common European Framework of Reference* and the *Cervantes Institute Curriculum*.

**Abstract:** In this article we aim to analyze and discuss how the *Common European Framework of Reference* and the *Cervantes Institute Curriculum* treat lexical combinatorics, and in particular collocations amongst other lexical units. Find to the clues given on this aspect in the reference and curricular documents is of special interest because they are handled by teachers, evaluators and material creators and the

indications offered have a major impact on beliefs within the educational community. The detailed reading of those documents shows that the CEFR does not give a systematic or rigorous treatment to collocations and idiomaticity is often attributed to more advanced levels of

mastery. In the PCIC we observe that while a particular way of presenting lexical collocations is chosen in the introductory pages, it falls in some inconsistencies along the inventory.

**Key words:** Combinatorics, vocabulary, Spanish as a Foreign Language, curriculum.

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno de las colocaciones léxicas ha recibido especial atención en las últimas décadas desde muy diversas perspectivas como la lexicográfica (Alonso Ramos, 2004 y Bosque, 2004 y 2006); la adquisición de segundas lenguas (e.g. Schmitt, 2004; Granger y Meunier, 2008) así como en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (e.g. Lewis, 1993; Boers *et al.*, 2009). Aunque el número de publicaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera ha aumentado considerablemente en los últimos años, son todavía muchas las incógnitas en cuanto a cómo se produce su aprendizaje y cuáles son las mejores formas de promoverlo.

En este artículo acudimos a los principales documentos de referencia y curriculares que se manejan en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en ELE para tratar de averiguar qué pistas nos ofrecen y si realmente pueden constituir un adecuado punto de partida para poder movernos hacia los siguientes niveles de concreción curricular en la tarea de enseñar-aprender colocaciones.

### 1. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

#### 1.1. La competencia léxico-semántica

El MCER, al establecer qué tienen que aprender o adquirir los alumnos de lenguas, indica de forma explícita que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje, además de atender a las competencias generales de los usuarios ejercitadas en el curso de su experiencia previa, ha de lograr el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa, la cual comprende las competencias lingüísticas, las

sociolingüísticas y las pragmáticas, y cada una de estas competencias integra a su vez conocimientos declarativos, destrezas y habilidades para saber hacer, y estrategias tanto para comunicarse como para aprender.

Dentro de las competencias lingüísticas incluye el MCER la competencia léxico-semántica, aunque tal y como apuntan Gómez Molina (2004), Canale (1995) y Bachman (1995) es también parte integrante de las otras dos, puesto que en el conocimiento de una palabra se ven involucrados aspectos relativos a la forma, al significado y al uso (Nation: 2001). Y es sobre todo dentro de este último aspecto, donde entran en juego aspectos de la competencia sociolingüística y pragmática relativos a los contextos de uso de una palabra, a su uso en diferentes registros, a si es característica de alguna zona geográfica o de algún grupo social concreto, etc.

Además, también señala Nation (2001) que la competencia léxico-semántica no solo hace referencia a la adquisición de saberes declarativos y procedimentales sobre la forma de una unidad léxica –cómo se pronuncia y cómo suena, cómo se escribe y cómo se lee, las partes en que se divide– y el significado –a qué concepto alude, cómo se dice en la L1 del aprendiente, en qué otras palabras nos hace pensar, qué otras palabras podemos utilizar en su lugar–, sino también alude a las estrategias empleadas para su uso y aprendizaje, es decir, al procesamiento cognitivo y a la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicon –las redes asociativas que el aprendiente establece– y a su accesibilidad –activación, evocación y disponibilidad.

Es decir, que la competencia léxico semántica se entiende de forma transversal, puesto que tiene componentes tanto de la competencia lingüística como de la sociolingüística y la pragmática, y además hace referencia a saberes declarativos, procedimentales y estratégicos.

Hay escalas ilustrativas disponibles para la gradación del conocimiento del vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento:

**Fig. 1 Escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento léxico.  
Consejo de Europa (2002: 109)**

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
<b>C2</b>	Un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
<b>C1</b>	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
<b>B2</b>	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las diferencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
<b>B1</b>	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para la vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo viajes y hechos de la actualidad.
<b>A2</b>	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
<b>A1</b>	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
<b>C2</b>	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
<b>C1</b>	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
<b>B2</b>	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
<b>B1</b>	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
<b>A2</b>	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
<b>A1</b>	No hay descriptor disponible.

De estas escalas, se puede deducir que el grado de coloquialidad, de idiomatismo y de especialización van asociados a una mayor riqueza de vocabulario y, por tanto, a un nivel de superior, y la inmediatez y la concreción se asocian a los niveles más iniciales.

## 1.2. La clasificación de los elementos léxicos

En cuanto a la clasificación de los distintos tipos de unidades léxicas, podemos decir que en el MCER se defiende que la palabra no es la única unidad léxica. La competencia léxica, el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo en el discurso, comprende otros elementos léxicos y gramaticales.

Si bien somos conscientes de que el cometido del MCER no es ofrecer una clasificación lingüística detallada, consideramos la clasificación de los elementos léxicos poco rigurosa y algo confusa<sup>1</sup>.

Para empezar, no se hace mención alguna a las *palabras* como elementos léxicos, quizá, como se pregunta Baralo (2005), «por ser tan ostentoso que la competencia léxica está formada por palabras se dejan las palabras fuera de la explicitación de los elementos léxicos» (p. 32). El MCER divide los elementos léxicos en dos grandes grupos: a) *expresiones hechas*, para cuya definición se alude al hecho de que están formadas por más de una palabra y a que se aprenden como un todo, y b) *la polisemia*, fenómeno semántico por el cual una palabra tiene más de un sentido.

Dejando de lado el hecho de que no consideramos la polisemia como un elemento léxico, o por lo menos, no al mismo nivel en una clasificación que los modismos o las expresiones fijas, pasamos a discutir la clasificación de esas primeras expresiones hechas. En primer lugar, definir una unidad léxica por el modo en que se aprende –como un bloque, en este caso– no está exento de problemas. De acuerdo con Wray (2002) los aprendientes de una segunda lengua adultos y alfabetizados son mucho más tendentes a procesar los textos en palabras individuales que en bloques prefabricados. Creemos que en la instrucción a adultos, el procesamiento de las unidades léxicas en bloques superiores a la palabra es una técnica que se entrena, haciendo conscientes a los aprendientes de esta realidad lingüística. Por otro lado, se incluyen bajo el paraguas de las ex-

---

1 El MCER divide los elementos de la competencia léxica en dos grandes grupos, los elementos léxicos y los elementos gramaticales. Entre los primeros se encuentran en primer lugar las *expresiones hechas* (*fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas, régimen semántico*) y en segundo, la *polisemia*.

presiones hechas varias categorías, a saber, las fórmulas fijas, los modismos<sup>2</sup>, las estructuras fijas, otras frases hechas y el régimen semántico. Vemos cómo, en este intento de clasificación, se repiten elementos sin aparente diferenciación conceptual en los distintos apartados –fórmulas fijas y estructuras fijas, expresiones hechas y frases hechas–. Además, en ningún caso se alude al bastante extendido criterio de composicionalidad<sup>3</sup> para diferenciar las locuciones de otras combinaciones de palabras (Alonso Ramos, 2010 y Mel' uk, 1995).

Asimismo, resulta llamativo que el término *colocación léxica* –que, aunque polémico entre lexicólogos y lexicógrafos, está ya bastante extendido– no aparezca en la obra traducida al español. Sí encontramos en la obra original el término *fixed collocations*, que se traduce en la versión en español como *régimen semántico*, definido como «expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas, por ejemplo: *cometer un crimen/ error, ser culpable de* (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno)». Proponemos que, sin entrar en disquisiciones teóricas sobre el alcance del término *colocación*, se podría utilizar este término o bien otro algún otro menos comprometedor como por ejemplo *combinaciones frecuentes*.

### 1.3. Los elementos léxicos en los descriptores

Además de esta alusión explícita a los elementos léxicos que conforman la competencia léxica, a lo largo de la obra, y sobre todo en la formulación de los descriptores ilustrativos, se hace referencia en algunos casos de forma directa a la competencia léxica y a la adquisición del vocabulario.

La tabla de autoevaluación (p. 30) sirve como guía en la que se formulan de manera general los descriptores ilustrativos para que el propio aprendiente se sitúe en un nivel o en otro. En esta tabla, los descriptores se dividen en el eje vertical por los seis niveles de dominio (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y en el eje ho-

---

2 Como refiere Martínez Montoro (2005), ya Julio Casares desaconseja la utilización del término modismo y su exclusión del ámbito lexicográfico por su imprecisión.

3 El criterio de composicionalidad alude al hecho de que, el significado global de una locución no resulta de la suma de los significados de sus componentes. Por ejemplo, el significado de *tomar el pelo* (burlarse de) no se obtiene de la suma del significado de *tomar* y de *pelo*.

rizontal por actividades comunicativas de la lengua: comprender –comprensión auditiva y de lectura–, hablar –interacción oral y expresión oral– y escribir –expresión escrita–. Repasemos brevemente las alusiones que, en esta tabla, se hacen a las unidades superiores a la palabra. Para el nivel A1, se mencionan palabras y expresiones en el apartado de comprensión: «Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad» (p. 30) y en comprensión auditiva «comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos» (p. 30). No se vuelve a hacer una mención explícita a la comprensión o producción de unidades léxicas hasta el nivel C1, donde se alude a las expresiones: «Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas» (p. 30) y al nivel C2, donde ya se alude a la dimensión sociolingüística y se menciona otro tipo de unidades léxicas, las expresiones «conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales» (p. 30)<sup>4</sup>.

El siguiente cuadro de descriptores se refiere a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada y está dividido en los mismos niveles de dominio de acuerdo con los criterios de alcance, corrección, fluidez e interacción. Aquí se hace mención explícita otra vez a las *expresiones idiomáticas* y *coloquialismos* en el nivel C2 para el criterio de alcance, y se utiliza el término más genérico de *vocabulario* en el nivel B1: «tiene repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales» (p. 32). Para los niveles A1 y A2 se refiere al repertorio básico de palabras y fórmulas memorizadas o frases (p. 32).

Después de una lectura crítica de los descriptores ilustrativos, comprobamos que, al igual que ocurría en la enumeración de los elementos léxicos, el MCER tampoco es sistemático en el reflejo de las diferentes unidades léxicas y fraseológicas que menciona. Además, utiliza terminología de forma indistinta en un lugar u otro del documento y no se hace refleja los términos propuestos por fraseólogos y lexicólogos.

---

4 El subrayado es nuestro.

Por un lado, habla de *modismos* y de *expresiones de la sabiduría popular* sin establecer de forma clara qué diferencia existe entre ambas unidades. Los distintos autores y estudiosos coinciden en señalar como característica principal de los *modismos* la no composicionalidad de su significado (Sánchez Benedito: 1986, Pinilla Gómez: 1998) y cierta fijación (Romera, 1998). La literatura los diferencia de los refranes o paremias en que los modismos no contienen una enseñanza o moraleja y apunta que su función principal es aportar elementos expresivos de muy distinto tipo que empleamos para ilustrar, ponderar o completar el mensaje (Romera, 1998). Núñez Cabezas (2001) menciona ejemplos como *buscar tres pies al gato*, *matar dos pájaros de un tiro* o *conocer algo como la palma de la mano*. En realidad, los modismos constituyen la unidad fraseológica que otros autores locuciones (Corpas Pastor, 1996; Alonso Ramos, 2010). El término *modismo*, no se suele utilizar en la fraseología actual. Asimismo, lo que el Marco llama *expresiones de la sabiduría popular* (*no por mucho madrugar amanece más temprano*) es lo que en la tradición fraseológica española ha denominado *paremias* (Corpas, 1996) o *enunciados fraseológicos* (Zuloaga, 1980). Corpas Pastor (1996) las define como unidades fraseológicas que poseen un significado referencial y autonomía textual.

Por otro lado, el término *palabra* suele aparecer junto con el de *expresión*, acompañado este de distintos adjetivos. En repetidas ocasiones se mencionan las *expresiones idiomáticas y coloquiales*, cuyo conocimiento y capacidad de uso es signo de un nivel de dominio lingüístico más alto: «conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales» (p. 31), como descriptor de la interacción oral para el nivel C2. Asimismo, para el criterio de alcance en la expresión oral, es un descriptor ilustrativo el tener «un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales» (p. 32). A la hora de ver televisión y cine, por ejemplo, el comprender películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y expresiones idiomáticas es indicativo de un nivel C. Asimismo, es frecuente leer en el Marco sobre el conocimiento de expresiones cotidianas, habituales y sencillas que corresponde a los niveles de dominio iniciales. Por ejemplo, en la formulación de los descriptores de la competencia lingüística general, el del nivel A1 es «tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto» (p. 107); y para el nivel A2: «produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos

personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información» (p. 107). Es decir, en la utilización del léxico, la brevedad, la cotidianidad, la sencillez y la habitualidad son indicadores de niveles de dominio iniciales, mientras que la idiomática y la coloquialidad indican estadios posteriores en el proceso de adquisición y aprendizaje del léxico. Creemos, sin embargo, que la idiomática y la coloquialidad no deberían ser criterios de selección privativos de las unidades léxicas que forman parte de los currículos avanzados. Si asumimos que, como parece bastante extendido desde la publicación de *The metaphors we live by* (Johnson y Lakoff, 1980), el lenguaje figurativo no es exclusivo del lenguaje literario sino que está presente en la lengua cotidiana, entonces los aprendientes de una segunda lengua están obligados a enfrentarse al discurso figurativo en varios estadios de su aprendizaje (Boers, 2000). Así pues, creemos que la habilidad para reconocer el carácter figurativo que presentan numerosas expresiones idiomáticas, colocaciones y palabras, no debería dejarse para los niveles más altos de dominio lingüístico sino que debe trabajarse desde los niveles iniciales.

Además, en numerosas ocasiones menciona las *fórmulas memorizadas* o *fórmulas fijas*, término un tanto difuso que incluye tanto *refranes* o *proverbios* – o *expresiones de sabiduría popular*– como las llamadas por otros autores *expresiones institucionalizadas* o *fórmulas rutinarias* (Corpas Pastor, 1996) o en inglés *formulaic language* (Wray, 2002) o *chunks* (Lewis, 1993), unidades léxicas ligadas a una situación comunicativa determinada, tales como *buenos días*, *encantado de conocerle*.

## **2. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)**

EL Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), en adelante PCIC, es un documento curricular que establece las especificaciones de los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia establecidos en el MCER. Supone, así pues, una interpretación, una trasposición y una especificación de estos descriptores, que indican de modo general las actividades comunicativas que el alumno es capaz de llevar a cabo en cada nivel y las competencias que podrá activar mediante el uso de las estrategias oportunas.

## 2.1. El componente nocional

Los Niveles de referencia para el español proponen un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático- discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. El componente léxico se sitúa en el mencionado componente nocional. El comité de redacción justifica esta decisión en su introducción:

El componente nocional se sitúa en la línea con los análisis de la lengua desarrollados sobre todo a partir de los años setenta, que identifican una serie de categorías de carácter semántico- gramatical que no son, propiamente, unidades léxicas –entendidas como elementos discretos portadores de significado concreto-, sino conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas. De este modo, el concepto de noción trasciende el concepto tradicional de vocabulario. Las nociones generales son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales –como tiempo, cantidad o lugar–, mientras que las nociones específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del aquí y el ahora de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados. La articulación de las funciones, que presentan un tratamiento sistemático de las intenciones comunicativas del hablante- y las nociones- los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla- constituyó en su día el eje de los programas nocio-funcionales, que se incorporaron en seguida a los materiales didácticos y a los programas de enseñanza de lenguas y dieron carta de naturaleza al enfoque comunicativo. La base de experiencia adquirida en estas últimas décadas con este tipo de programas permite avalar la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario (p. 39).

Efectivamente, el enfoque nocio-funcional, que surge en los años setenta, es fruto de la aparición del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1995) y de la percepción de la lengua como instrumento de comunicación más

que como un fin en sí mismo. Los *syllabus* que surgen bajo el amparo de este enfoque son los primeros que se centran en el alumno y se orientan hacia la comunicación. El enfoque nocio-funcional se basa en la articulación de las *funciones* –que presentan un tratamiento sistemático de las intenciones comunicativas del hablante– y las *nociones* –los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla–. Las dos categorías, nociones y funciones, fueron propuestas por Wilkins (1972), partiendo del análisis de las intenciones comunicativas que debía poder expresar y comprender la persona que aprendía una lengua.

En opinión de Wilkins (1972) los programas nocio-funcionales son de tipo analítico pues el aprendizaje se organiza en términos de los propósitos sociales –y no lingüísticos– que tienen los aprendientes. Este autor considera que las funciones y las nociones son unidades de análisis que se basan en el significado, frente a las unidades de análisis de los programas estructurales, que son de carácter lingüístico. Además, organizar la instrucción lingüística en términos semánticos permite al aprendiente acceder a un rango mucho más amplio de elementos lingüísticos que lo que permitía el enfoque estructural.

Sin embargo, tal y como apunta Markee (1997), las nociones son también unidades de análisis lingüístico y el hecho de utilizar unidades lingüísticas pre-seleccionadas y criterios lingüísticos para seleccionar, graduar y secuenciar el contenido pedagógico nos lleva de vuelta a los *syllabus* sintéticos. Es por esta razón que algunos autores (Long y Crookes 1992, 1993) han negado el carácter analítico de los *syllabus* nocio-funcionales.

En cualquier caso, la articulación del PCIC no se asienta únicamente en el enfoque nocio-funcional, sino que toma prestada la categoría de las nociones para presentar los contenidos léxico- semánticos, decisión que viene avalada por la rentabilidad pedagógica de estas descripciones frente a los tradicionales repertorios de vocabulario. Cada una de las extensas unidades nocionales está dividida en realidad en unidades más breves basadas en temas diferentes, lo que permite una serie de ramificaciones que emulan, mejor de lo que lo haría una lista, cómo puede estar organizado el lexicón mental.

Las *nociones generales* son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos. La selección de las categorías y subcategorías de este inventario, así como su organización jerárquica, sigue, con algunos ajustes, la de

los documentos de la serie del *nivel umbral*. Los apartados que aparecen en el inventario de *nociones generales* son:

- Nociones existenciales.
- Nociones cuantitativas.
- Nociones espaciales.
- Nociones temporales.
- Nociones cualitativas.
- Nociones evaluativas.
- Nociones mentales.

Las *nociones específicas*, en cambio, son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados. En el caso de las *nociones específicas*, se opta por una nueva clasificación respecto de la del *nivel umbral* y se establecen 20 temas en los que se divide el inventario. Estas categorías son las mismas que se utilizan para el inventario de «Saberes y comportamientos socioculturales»:

- Individuo: dimensión física.
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica.
- Identidad personal.
- Relaciones personales.
- Alimentación.
- Educación.
- Trabajo.
- Ocio.
- Información y medios de comunicación.
- Vivienda.
- Servicios.
- Compras, tiendas y establecimientos.
- Salud e higiene.
- Viajes, alojamiento y transporte.
- Economía e industria.
- Ciencia y tecnología.
- Gobierno, política y sociedad.
- Actividades artísticas.
- Religión y filosofía.
- Geografía y naturaleza.

En la introducción a este apartado, se admite el carácter arbitrario de tal clasificación y de ahí sus pretensiones meramente orientativas. El inventario, es pues de carácter abierto y modificable en función de las necesidades de los alumnos y de las características de cada situación particular de enseñanza.

## **2.2. Los fenómenos combinatorios: las colocaciones**

En cuanto a la dimensión combinatoria del léxico y a cómo aparece reflejada en este documento curricular, el PCIC identifica «una serie de categorías de

carácter semántico-gramatical concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas» (p. 389).

En los inventarios del componente nocional se incluyen, así pues, toda una serie de unidades léxicas pluriverbales como colocaciones y expresiones idiomáticas<sup>5</sup>, sobre todo locuciones. Sin embargo, como se indica en la introducción y como ya han señalado algunos autores (Ferrando: 2010), la combinatoria léxica que ofrece está lejos de ser exhaustiva y puede y debe completarse tanto en sentido horizontal –completando las series– como en vertical –añadiendo nuevos elementos–.

Podemos afirmar, entonces, que en la base teórica del tratamiento que se le da al léxico en el PCIC están los trabajos de autores como John Sinclair (1991), Michael Lewis (1993, 1997 y 2000), James Nattinger y Jeannette De-Carrico (1992) así como los de Marta Higuera (2006) en el ámbito de la lingüística hispánica. Se recupera en el PCIC el concepto de *lexical chunk* o *bloque prefabricado* como unidades a las que recurre un hablante y que combina en su discurso.

Se distinguen *construcciones* y *unidades léxicas*. Estas últimas aparecen agrupadas en series que responden a criterios semánticos, generalmente de sinonimia, pero también de antonimia, hiperonimia, gradaciones, etc. La razón por la que ha prevalecido este enfoque es que refleja los tipos de relaciones que los hablantes establecemos entre piezas léxicas en nuestro lexicón.

Después de esta breve mención a los fundamentos teóricos sobre los que se basa el PCIC, cabe preguntarse *cómo se presenta la combinatoria léxica en este documento*. En principio, la combinatoria de una pieza léxica se marca a través de una virgulilla:

*Futuro - próximo/ lejano.*

*A primeral a simple - vista.*

---

5 Como afirma López Vázquez (2010) «desde las primeras páginas de este volumen, el PCIC pone de relieve la importancia que las expresiones idiomáticas tienen a la hora de aprender una lengua extranjera y, a pesar de recibir una atención mayor en el nivel C2 (Maestría), su destacable papel ya desde el nivel C1» (p. 536).

Los ejemplos como este tienen la doble finalidad de aclarar el uso de ciertos exponentes, así como de ilustrar una de las posibilidades combinatorias de esa pieza léxica.

Tal y como se explica en la introducción, las distintas posibilidades combinatorias de una palabra han propiciado su inclusión en uno u otro nivel. Es decir, no todas las palabras en sí mismas pertenecen a uno u otro nivel, sino que dependiendo de sus colocativos, se adscriben a un nivel de dominio o a otro. Así se aprecia, por ejemplo, en la nivelación de la palabra *duda*, que aparece en todos los niveles a partir del B1, pero en cada uno de ellos aparece con colocativos diferentes. Así se observa en la Figura 2.

**Fig. 2: combinatoria de la palabra *duda* en distintos niveles. Instituto Cervantes (2006)**

B1	B2	C1	C2
■ Tener una duda	■ Tener - dudas/la seguridad	■ Plantear/resolver – una duda ■ Sembrar - dudas/la duda	■ Albergar/suscitar/alimentar – dudas/la duda ■ Despejar - una incógnita /un interrogante/una duda

**Fig. 3. Combinatoria de la palabra *examen*. Instituto Cervantes (2006).**

6.5. Exámenes y calificaciones [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., Referentes culturales 1.7.]	
A1	A2
■ Hacer/tener - un examen	■ Diploma, certificado ■ Aprobar, suspender

Si bien es visible que la combinatoria que ofrece el PCIC es ampliable tanto de forma horizontal –con número de colocativos– como vertical –con número de colocaciones nuevas– en la introducción se insiste repetidamente en el carácter abierto del inventario, en su enfoque «intencionadamente no lexicográfico» y en la inclusión solo de cierta combinatoria.

*El llamado «problema de la direccionalidad»*

Detrás de la presentación de las colocaciones, por ejemplo en obras lexicográficas como diccionarios de colocaciones o diccionarios combinatorios, hay toda una teoría sobre la concepción de las colocaciones y la dirección de la selección léxica. En líneas muy generales, las obras lexicográficas combinatorias suelen presentar dos opciones a la hora de tratar las colocaciones:

- A) Convertir en lemas las bases de las colocaciones: la palabra que se busca es el elemento seleccionado libremente por el hablante. En la entrada se recogerán las palabras con las que la base se combina. Por ejemplo, en una colocación como *guardar rencor*, el lema sería *rencor*, palabra que el hablante selecciona semánticamente de forma libre, y esta nos llevaría a la expresión de la función léxica ‘sentir’, que aplicada a *rencor* es *guardar*. Es decir, *guardar* estaría condicionado o restringido por *rencor*. Es la opción que defiende la lexicografía combinatoria y explicativa en el marco de la Teoría Sentido-Texto, defendida por autores como Mel’ uk y Alonso Ramos.
- B) Convertir los colocativos en lemas. En este caso se opta por partir de los colocativos y de responder a la pregunta de qué clases léxicas seleccionan. Un adverbio como *religiosamente* en su acepción de ‘puntualmente’ se predica de verbos como *pagar, abonar, sufragar, facturar, ingresar, cotizar, asistir, acudir, cumplir*. Un diccionario de este tipo, proporciona en su entrada las palabras con las que se combina el lema, agrupadas en clases léxicas. Es la teoría defendida por Bosque y que aplica en los diccionarios combinatorios que dirige, a saber, *Redes* (2004) y *Diccionario combinatorio práctico* (2006).
- C) Una tercera opción sería no determinar cuál es el elemento seleccionado y cuál el seleccionador y así proporcionar listados de exponentes no-cionales junto con su combinatoria.

El PCIC opta por no asumir ninguna de las opciones citadas anteriormente. Rechaza A y B porque sería asumir una postura en un debate teórico, algo que, dice, es «ajeno al propósito didáctico de este inventario». Rechaza asimismo C porque, aunque permitiría, en cierta medida, zanjar el eterno debate de la direccionalidad, «daría lugar a un documento muy abstracto, que obligaría constan-

temente al lector a releer el grupo entero de unidades léxicas para comprender su inclusión en ese grupo, pues, en algunos casos, la palabra que expresa la noción aparecería en segundo término». Por ejemplo, en 4. «Nociones temporales» aparecería *obtener un resultado* después de la serie «Posterioridad» y esto podría llevar a confusión al lector, pues no sabría qué unidad léxica responde a tal noción – *resultado*, en este caso– y tendría que releer el inventario para no perderse.

No obstante, pese a rechazar esta opción en la introducción teórica, hemos observado que en la práctica se lleva a cabo ocasionalmente. Son casos en que la colocación presenta un mayor grado de fijación y de lexicalización y donde esa unidad léxica completa responde a la noción descrita. Por ejemplo, en el apartado de 3. «Nociones espaciales», en el listado que sigue a «movimiento, estabilidad», aparecen *hacer una pausa* y *dar una vuelta*. En este caso, creemos que son *vuelta* y *pausa* las unidades con mayor carga semántica y *hacer* y *dar* funcionan como verbos de apoyo o verbos soporte. Sin embargo, aparecen como unidades léxicas y reciben el mismo tratamiento que lo hacen las otras unidades mono- palabra de la lista, como *navegar* o *escapar(se)*. Es ilustrativo, a este respecto, que en este apartado de «movimiento y estabilidad» aparezca *saltar* para el nivel B1 y *dar un salto* como unidad léxica correspondiente al nivel B2. Es decir, que *saltar* y *dar un salto* son tratadas de igual forma en el inventario, mientras que otras colocaciones como *obtener un resultado* o *cancelar un contrato* aparecen dentro de la combinatoria

Fig. 4. Ejemplos de muestras de colocaciones. Instituto Cervantes (2006).

1.1. Existencia, inexistencia	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vida, muerte.</li> <li>■ Existir <i>Esa palabra no existe en español.</i></li> <li>■ Construir, destruir.</li> <li>■ Cancelar <i>Cancelar un contrato.</i></li> <li>■ Crear, diseñar, inventar.</li> <li>■ Producir <i>Producir zapatillas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nacimiento.</li> <li>■ Inexistente <i>En esta región las lluvias son casi inexistentes.</i></li> <li>■ Eliminar, borrar <i>Borrar una huella.</i></li> <li>■ Ocasionar, provocar <i>Ocasionar un problema.</i></li> <li>■ Establecer ~ una norma/una regla.</li> <li>■ Montar un negocio.</li> </ul>

de la unidad léxica que se considera exponente de la noción correspondiente en cada caso: *cancelar un contrato* corresponde a la noción de «existencia, inexistencia» por *cancelar*; y *obtener un resultado* a la de «posterioridad» por *resultado*.

En cualquier caso, la solución que se toma, de acuerdo con lo que se afirma en la introducción, está a caballo entre las anteriores, prevaleciendo siempre el criterio de claridad de exposición y la conservación de las series que reflejan relaciones semánticas. Es la opción que hemos visto con los casos de *obtener un resultado* o *cancelar un contrato*. Presenta, de acuerdo con los autores, las siguientes ventajas:

- permite la inclusión de cierta combinatoria;
- facilita la lectura, pues solo aparece la palabra que refleja la noción que se está tratando (*cancelar*; *resultado*);
- no entra en el debate teórico de la direccionalidad;
- permite la conservación de las series que reflejan relaciones semánticas.

### 3. CONCLUSIONES

Después de esta lectura crítica de los dos documentos de referencia atendiendo a los elementos léxicos y a cómo aparece reflejado el fenómeno de la combinatoria, podemos extraer las siguientes conclusiones.

- De las páginas del MCER desprende una concepción del léxico no como un conjunto de palabras aisladas sino que es necesario el conocimiento y la capacidad de uso de unidades superiores, de unidades multipalabra. Hasta tal punto que se olvida de mencionar las palabras individuales como elementos léxicos.
- No se da un tratamiento sistemático o riguroso a dichas unidades léxicas y se alude a ellas casi indistintamente como frases, fórmulas o expresiones. Existe una confusión terminológica a la hora de clasificar y aludir a estas unidades.
- A la hora de la gradación de estas unidades en niveles de dominio, se hace referencia a los criterios de brevedad, habitualidad, sencillez y cotidianidad como indicadores de niveles más iniciales, mientras que la idiomatidad, la coloquialidad, el carácter regional y la especialización de las unidades léxicas lo son de niveles superiores. Opinamos que las unidades léxicas con carácter idiomático no se deberían dejar únicamente para los

niveles más avanzados sino que es conveniente enfrentar a los aprendientes a este fenómeno desde los primeros estadios del aprendizaje.

- En cuanto a la presentación de los contenidos léxicos del PCIC, este documento se asienta sobre la base teórica del enfoque nocio-funcional, en cuanto que presenta las unidades léxicas de acuerdo con la noción o nociones a la que aluden. Asimismo, en el tratamiento del componente nocional se deja ver la huella de autores representativos de los inicios del enfoque léxico como Lewis, Nattinger y De Carrico o Sinclair, que abogan por el principio de idiomática y por la segmentación del léxico en bloques semiconstruidos o prefabricados.
- El inventario tiene un carácter abierto en varios sentidos. La combinatoria que ofrece de las unidades léxicas no es exhaustiva; es labor de los programadores, profesores y creadores de materiales adaptarla a las necesidades de los estudiantes y a la situación particular de enseñanza y se pueden añadir nuevos elementos que lo completen, tanto en número de colocaciones como en colocativos de las palabras que ya aparecen.
- En cuanto al modo de presentar la combinatoria léxica, busca una opción a caballo entre las que presentan las obras lexicográficas más comunes en pos de la claridad de evitar un posicionamiento teórico. Sin embargo, no todas las colocaciones reciben el mismo tratamiento en el inventario y se observan algunas incongruencias.

En cualquier caso, sirvan estas reflexiones para reconocer que estos documentos no deberían considerarse obras totales o definitivas y que podemos someterlos a una revisión crítica. En el caso del tratamiento del léxico, en los últimos años ha recibido mucho interés por parte de investigadores y profesores el fenómeno combinatorio. Desde los avances conseguidos, se pueden visitar estas obras incorporando nuevas perspectivas y abrir nuevos debates y propuestas.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de Colocaciones del Español*. Universidad de La Coruña. Recuperado en: <http://www.dicesp.com/> [DiCE]

Alonso Ramos, M. (2010): “No importa si la llamas o no colocación, descríbela”

- en C. Mellado, et al. (eds.), *La fraseología del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán*. Berlín: Frank & Timme, 55-80.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009): *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bachman, L. (1995). "Habilidad lingüística comunicativa" en Llobera *et al.* (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-129.
- Baralo, M. (2005). "La competencia léxica en el Marco Común de Referencia Europea" en *Carabela*. 58, 27-49.
- Boers, F. (2000). "Metaphor Awareness and Vocabulary Retention" en *Applied Linguistics*. 21/4, 553- 571.
- Bosque, I. (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006): *Diccionario práctico combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Canale, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en Llobera *et al.* (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Ferrando Aramo, V. (2010): "Materiales didácticos para la enseñanza- aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas" en *REDELE*, 11.
- Gómez Molina, J. R. (2004): "Las unidades léxicas en español" en *Carabela*, 56, 27-50.
- Higuera, M. (2006): *Las colocaciones en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Hymes, D. H. (1995): Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago/Londres: Chicago University Press.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (ed.) (2000): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

- Long, M.H. y G. Crookes (1992): Three Approaches to Task- Based Syllabus Design en *TESOL Quarterly* 26, 1.
- Long, M.H. y G. Crookes (1993): "Units of analysis in syllabus design: The case of task" en G. Crookes y S. M. Gass. (eds.), *Tasks in pedagogical context. Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 9-54.
- López Vázquez, L. (2010): "La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior", en *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*.
- Markee, N. (1997): *Managing Curricular Innovation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Mel' uk, I., Clas, A. y Polguère, A. (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. y DeCarrico, J. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Núñez Cabezas, E.A. (2001): "Los modismos en ELE: Análisis a través de los corpus digitales" en *Actas del XII Congreso de ASELE, Valencia*, 159- 167.
- Pinilla Gómez, R. (1998): "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE" en *Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca*, 349-355.
- Romera, J.M. (1962): "Introducción a El porqué de los dichos" en J. M. Iribarren, *El porqué de los dichos*. Madrid: Aguilar.
- Sánchez Benedito, F. (1986): *Diccionario conciso de modismos*. Madrid: Alhambra.
- Schmitt, N. (ed.) (2004): *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1991): *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976): *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2015

Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2015