



*La enseñanza del español como LE/L2
en el siglo XXI*

Narciso M. Contreras Izquierdo
(Editor)



XXIV CONGRESO INTERNACIONAL ASELE

*La enseñanza del español como LE/L2
en el siglo XXI*

Narciso M. Contreras Izquierdo
(Editor)



Edita:
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona

Fecha de edición: 2014
ISBN - 10: 84-617-1475-X
ISBN - 13: 978-84-617-1475-9
Nº. REGISTRO: 201461351

Depósito Legal: MA 1611-2014
Imprime: Copysan

ASELE
www.aselered.org
gestion@aselered.org

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	15
<hr/>	
JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, <i>Universidad de Salamanca</i> <i>Algunas reflexiones sobre lingüística, lingüística aplicada y enseñanza de lenguas extranjeras</i>	19
<hr/>	
AINCIBURU, MARÍA CECILIA <i>El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ELE.</i> <i>Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario</i>	33
<hr/>	
ALMANSA IBÁÑEZ, SORAYA <i>Repercusión del diccionario de americanismos en el aula de español como segunda lengua</i>	43
<hr/>	
ALONSO FAGUNDE, JESÚS <i>CNV en la enseñanza secundaria del s. XXI: la gesteo facial y la L2</i>	55
<hr/>	
ÁLVAREZ BAZ, ANTXON <i>Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades</i> <i>y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	67
<hr/>	
ÁLVAREZ MORALEJO, ÁNGELES Y MOTOKO HIRAI <i>Primer paso para formar un hablante intercultural japonés en la enseñanza de ELE</i> <i>utilizando incidentes críticos como textos</i>	79
<hr/>	
ARÉVALO VIVEROS, LUIS FERNANDO Y LICET KATERINE SUÁREZ VELASCO <i>El español para extranjeros en Santander, Colombia: ¿segunda lengua o lengua extranjera?</i>	89
<hr/>	
ARROYO MARTÍNEZ, LAURA <i>Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus 1 y 2: la importancia</i> <i>de la competencia pragmática</i>	99
<hr/>	
BAERLOCHER ROCHA, CYNTHIA Y ROSA MARÍA LUCHA CUADROS <i>Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE</i> <i>en un contexto de lenguas próximas</i>	107
<hr/>	
BARQUERO, ANTONIO <i>“Una historia de amor” o “de cómo montar una estantería” o “de opciones en metodología digital”</i>	119
<hr/>	
BARRIOS SABADOR, MARÍA JOSÉ <i>La expresión de la probabilidad en un nivel B2. Percepción del docente sobre un grupo</i> <i>de producciones no nativas</i>	129
<hr/>	
BARTOLOMÉ ALONSO, PAZ <i>Las herramientas de autor en el aula de ELE</i>	141
<hr/>	

BEIRO DE LA FUENTE, PAULA <i>La enseñanza de español y la web 3.0: aplicación de la semántica en la red</i>	151
BIEDMA TORRECILLAS, AURORA <i>La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco</i>	161
BRAGA RIERA, JORGE Y PALOMA GARRIDO IÑIGO <i>La enseñanza del E/LE en la Facultad de Turismo: las conversaciones prototípicas del aeropuerto mediante corpus y Opensim</i>	173
BUYSE, KRIS <i>“To MCRE or not to MCRE”. Sobre “sentémonos”, una plantilla de evaluación más sencilla y flexible</i>	185
CAMPOS MURILLO, MARÍA GABRIELA <i>La gramática pedagógica en la adquisición de las preposiciones “por” y “para” en el español como segunda lengua</i>	197
CELAYETA GIL, NEKANE <i>La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes</i>	209
CONTRERAS IZQUIERDO, NARCISO M. <i>¿Usamos el diccionario? (III). Las variedades del español en la enseñanza de ELE</i>	221
COTAINA ROSELLÓ, CLAUDIA <i>El aprovechamiento de la lengua materna en la enseñanza de ELE: el caso de los hispanismos en el árabe dialectal tangerino</i>	233
DEBIH, NESRINE <i>La importancia de la pragmática en la adquisición del español como ELE</i>	243
DE MINGO AGUADO, LAURA <i>¿Qué tipo de evaluación elegimos en la clase de cine? ¿la evaluación por competencias o por contenidos?</i>	251
DOQUIN DE SAINT PREUX, ANNA Y SUSANA MARTÍN LERALTA <i>Procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad de la evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística de ELE</i>	263
ESCOFET VILÀ, ANNA <i>La importancia del uso de las estrategias de cambio de énfasis, explicitación, cohesión y contrarios en la adquisición de segundas lenguas</i>	275
ESCRIBANO ORTEGA, MARÍA LUISA Y CARLOS GONZÁLEZ CASARES <i>Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras</i>	287

FERREIRA CABRERA, ANITA <i>Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente de ELE</i>	299
GARCÍA ANDREVA, FERNANDO <i>Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE</i>	309
GARCÍA COLLADO, MARÍA ÁNGELES Y ROBERTO ORTÍ TERUEL <i>El cine como mediador intercultural en el aula de ELE</i>	321
GIL DEL MORAL, ANA MARÍA <i>Español académico para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE): experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante</i>	333
IBINGA, MARCELLE <i>Teatro y expresión oral en clase de E/LE en Gabón</i>	339
IGLESIAS CASAL, ISABEL <i>Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula</i>	349
LLORENTE PUERTA, MARÍA JESÚS <i>La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores</i>	363
LÓPEZ FERNÁNDEZ, NURIA <i>“Una tarea colaborativa: crea tu propio diccionario de español”: evolución y resultados del proyecto</i>	373
LÓPEZ GARCÍA, MARÍA PILAR <i>Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: repertorios léxicos y contextos pragmalingüísticos</i>	385
LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA <i>Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE)</i>	397
LÓPEZ VÁZQUEZ, LUCÍA <i>Nuevos retos para la investigación sobre interlengua pragmática en ELE</i>	409
LORENTE FERNÁNDEZ, PAULA Y MERCEDES PIZARRO CARMONA <i>El desarrollo de planes de formación de profesores de ELE en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica</i>	417
MADRONA FERNÁNDEZ, ALBERTO <i>“Não sejas caramelo”... ¿qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas?</i>	429
MARTÍNEZ EZQUERRO, AURORA <i>Desarrollo de destrezas comunicativas en L2: nuevos materiales didácticos</i>	441

MARTOS ELICHE, FERMÍN <i>Hacia la inteligencia cultural: los monólogos humorísticos en la clase de ELE</i>	453
MASSÓ PIORNO, AZUCENA Y FERNANDO QUINTERO ÁLVAREZ <i>Potenciando la eficacia comunicativa e interactiva: un programa capacitador para el mercado laboral</i>	465
MELÉNDEZ QUERO, CARLOS <i>Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI</i>	473
MONTES HERNÁNDEZ, ALMA LAURA <i>Tratamiento de los errores y faltas, por medio de muestras auténticas de lengua (grabaciones individuales y grupales)</i>	485
MORENO MORENO, MARÍA ÁGUEDA <i>Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación</i>	491
MORENO, CONCHA Y SAE OCHIAI <i>Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la lengua española en Japón</i>	503
MORIMOTO, YUKO Y MARÍA VICTORIA PAVÓN LUCERO <i>Un modelo de ficha lexicográfica para verbos pseudocopulativos</i>	511
NEILA GONZÁLEZ, GABRIEL <i>De la evaluación por contenidos a la evaluación por competencias: una nueva forma de trabajar en la clase de literatura con alumnos de ELE</i>	521
OMORI, HIROKO <i>¿Cómo explicar la polisemia de las preposiciones en el lexicon generativo? Una propuesta para la enseñanza del español desde la teoría lingüística</i>	531
OROL GONZÁLEZ, ANA <i>Un modelo de actividades para aprender colocaciones</i>	539
OTERO DOVAL, HERMINDA <i>El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa</i>	553
PELLICER PALACÍN, MARIAROSA <i>Enseñanza y aprendizaje (EYA) 2.0: uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo</i>	563
RAMAJO CUESTA, ANA <i>Lengua y cultura en el aula de lengua. La adquisición de la competencia intercultural en aprendientes árabes de español</i>	575

REGUEIRO RODRÍGUEZ, MARÍA LUISA <i>Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en E/LE. Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE</i>	589
RÍOS ROJAS, AURELIO <i>El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia</i>	603
RODRIGO, VICTORIA <i>Necesidad de estandarización en la terminología y criterios que catalogan niveles de lectura</i>	617
ROMERO DÍAZ, JUAN <i>Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE</i>	629
SARACHO, MARTA <i>¿Te echo una mano con las expresiones idiomáticas?</i>	639
SARMIENTO SALINAS, MIGUEL ÁNGEL <i>Etiolingüística. Una perspectiva multidisciplinaria y ecológica para los estudios de la conducta lingüística. Identidad étnica, motivación y ELE/LE2</i>	653
SEGATORI, ALICE <i>La anotación de las unidades informativas según su articulación en C-Or-DiAL</i>	665
SOBRÍN SUEIRAS, ISABEL <i>Revisiones y algunas notas sobre competencia pragmática en E/LE en alumnos de enseñanza secundaria en Portugal</i>	677
SPYCHALA, MALGORZATA <i>La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013</i>	687
TOKUNAGA, SHIORI <i>Propuesta de explicación de los significados metafóricos</i>	701
TORRES MARTÍNEZ, MARTA <i>Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE desde una perspectiva diacrónica. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación</i>	709
WASA, ATSUKO <i>La enseñanza de las oraciones condicionales con si desde el punto de vista cognitivo</i>	719
ZERVA, ADAMANTÍA <i>La aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza del E/LE: los posesivos</i>	725

AGUADED PÉREZ, AMOR, BÀRBARA CUENCA I RIPOLL Y PAULA LORENTE FERNÁNDEZ <i>Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE</i>	735
ALEGRE SERÓ, LUIS-FELIPE Y ROGELIO AYALA ZARANTONELLI <i>Juglares en acción</i>	745
ALEJALDRE BIEL, LEYRE <i>Metodología híbrida en Africa subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ELE en la Universidad de Gambia</i>	749
BAQUÉ, ELENA, WANG FEI Y BEATRIZ VERA <i>Prácticum total (quanmian jiaoxue shixi)</i>	759
BEIRO DE LA FUENTE, PAULA Y MARÍA ORTEGÓN ALCAIDE <i>Gramática y semántica en Internet. La ortografía y los buscadores, enemigos del estudiante de español</i>	769
BOQUETE MARTÍN, GABINO <i>La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ELE: la prosodia en español</i>	779
DE COS RUIZ, F. JAVIER <i>Tareas formales de sintaxis en ELE: competencia gramatical y competencia discursiva</i>	791
ESTÉVEZ FUNES, MARÍA Y ADOLFO SÁNCHEZ CUADRADO <i>La formación de profesores extranjeros en contexto de inmersión. El caso del máster de profesores americanos en el CLM de la Universidad de Granada</i>	803
GALLART FOS, AINA Y MARTA VILOSA <i>El adjetivo, ¿a lo loco... lo colocamos?</i>	813
GARCÍA MIGURA, BEGOÑA <i>Escribe tu propia aventura: un laberinto hipertextual compartido en wikis</i>	823
GUERRA MAGDALENO, LAURA <i>La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para</i>	835
IRIARTE VAÑÓ, MARÍA DOLORES <i>Elegir entre imperfecto e indefinido en el discurso oral: una cuestión de léxico</i>	847
LÓPEZ GARCÍA, MARÍA PILAR Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS <i>El aprendizaje de la lengua y la cultura en entornos presenciales: análisis de interferencias sociopragmáticas de los estudiantes de ELE</i>	861
LÓPEZ TOSCANO, JOAQUÍN <i>El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ELE</i>	873

Un modelo de actividades para aprender colocaciones

ANA OROL GONZÁLEZ
Universidade de A Coruña

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es el diseño de un modelo de actividades para aprender colocaciones integradas dentro del componente didáctico del *Diccionario de colocaciones del español*. En primer lugar, haremos un breve estudio sobre los componentes didácticos en recursos lexicográficos y una breve descripción sobre las actividades de colocaciones. En segundo lugar, analizaremos su problemática y esbozaremos unas líneas a seguir para nuestra propuesta. Finalmente, presentamos la propuesta de actividades para aprender colocaciones de sentimientos.

I. INTRODUCCIÓN

La idea de crear un componente didáctico para el *Diccionario de colocaciones del español* (Alonso Ramos, 2004, de ahora en adelante *DiCE*), nace con la intención de alcanzar un doble objetivo: la evaluación del componente didáctico en diferentes diccionarios en línea y el diseño de un modelo de actividades que permita aprender colocaciones de forma efectiva. El primer paso para la explicación del modelo de actividades es saber qué entendemos por colocación y en qué diccionario se van a incluir las actividades; así que, comenzamos por una breve explicación del concepto de colocación y, posteriormente, daremos una pincelada sobre el *DiCE*.

Las colocaciones son combinaciones restringidas de palabras en las que un elemento, la *base*, selecciona léxicamente la presencia del segundo elemento, el *colocativo*, para expresar un sentido dado (Mel'čuk, 1995; Hausmann, 1988). Por ejemplo, *paseo* selecciona el verbo *dar* para expresar el sentido 'realizar', mientras que la base *viaje* selecciona el verbo *hacer* para expresar el mismo sentido, 'realizar'. Hay coocurrencia léxica restringida porque no usamos **dar un viaje* o **hacer un paseo*. El *DiCE* es un diccionario combinatorio del español que sigue el marco teórico de la teoría Sentido-Texto (Mel'čuk *et al.*, 1995). La descripción de las colocaciones en el diccionario se basa en la herramienta de las funciones léxicas, que explicaremos más adelante. No incluye definiciones, sino que proporciona todas las combinaciones de una unidad léxica, es decir, todos los colocativos que se combinan con nombres de sentimientos. Por ejemplo, en la base *amor* encontramos el listado de todas las palabras que se combinan de modo restrictivo con ella: *sentir, tener, loco, intenso*, etc. Al diccionario podemos acceder de forma tradicional, mediante una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o mediante la opción *Consultas avanzadas* a partir de la cual podemos realizar búsquedas más complejas en función de la información que necesitemos y de la que dispongamos.

2. DICCIONARIOS, COLOCACIONES Y ACTIVIDADES

En este apartado daremos una visión general sobre los componentes didácticos de otros diccionarios en línea para valorar sus ventajas, analizaremos qué hay en la red; y también realizamos un análisis descriptivo de las actividades destinadas a aprender colocaciones en los materiales en papel.

2.1. ACTIVIDADES EN DICCIONARIOS EN LÍNEA

La concepción de diccionario como herramienta didáctica ha hecho cambiar su macroestructura incorporando nuevos elementos. Aunque los diccionarios en papel incorporan imágenes, ejemplos, explicaciones gramaticales y actividades, los diccionarios en línea dan un paso más mejorando este tipo información extra a partir de elementos multimedia: diferentes tipos de búsqueda, identificación del lema en la búsqueda, elección de la información que se desea ver, reproducción del sonido de la palabra buscada, etc. Nos centraremos en la revisión del componente didáctico de diferentes diccionarios disponibles en línea y páginas de diccionarios que cuentan con diccionarios de acceso libre, con la intención de conocer cómo son sus actividades, cuáles son los objetivos de estas actividades y sobre todo para saber si trabajan o no con las colocaciones.

Hemos elegido cinco diccionarios de diferentes lenguas con la idea de mostrar una selección representativa de actividades. Seleccionamos dos diccionarios con acceso libre a la información en inglés como es *Macmillan* y *Oxford*; un diccionario de francés, *Base Lexicale du Français*, a partir de ahora *BLF*; otro de español, el diccionario de acceso libre CLAVE de la editorial SM y, finalmente, una herramienta que no podemos llamar únicamente diccionario, sino herramienta de aprendizaje de vocabulario, *Vocabulary*, que explicaremos brevemente. Dado que nuestro objetivo es el análisis de diccionarios en línea debemos puntualizar que no escogemos los diccionarios combinatorios de *Macmillan* y *Oxford*, obras lexicográficas combinatorias, ya que solo cuentan con versión en papel.

En los cuatro diccionarios generales las actividades son un complemento, al igual que en el *DiCE*, un suplemento práctico que se añade a la información ofrecida por el diccionario; sin embargo, en *Vocabulary*, las actividades y el diccionario son recursos complementarios situados a un mismo nivel dentro de la herramienta de aprendizaje. En función del diccionario del que hablemos las actividades también se organizan y se presentan de forma diversa. *Macmillan* cuenta con una sección en su web bastante amplia con diferentes recursos, entre ellos, una serie de actividades interactivas que se centran en asuntos complejos del léxico o la gramática inglesa como las locuciones, la flexión verbal, etc.; *Oxford*, por el contrario, incluye un breve apartado con actividades de carácter más lúdico, como crucigramas o el juego del ahorcado, que buscan el interés por el conocimiento de nuevas palabras. La página web de SM distribuye las actividades de acuerdo con cada uno de sus diccionarios nivelados, uno para cada nivel educativo. El *BLF*, sin embargo, cuenta con una sección más amplia de actividades, *Alfalex* (Verlinde et al., 2003), que además tiene actividades de colocaciones. *Vocabulary*, por su parte, dispone de un test, *The Challenge*, en el que se incluyen algunas preguntas de colocaciones.

En la siguiente tabla resumimos los aspectos más destacados que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis: la lengua del diccionario, el tipo de acceso a las actividades, una breve anotación sobre las actividades y si trabajan o no con colocaciones.

	Lengua	Acceso	Actividades	Colocaciones
Macmillan	inglés	libre	cormas verbales, locuciones	NO
Oxford	inglés	libre	juegos tradicionales	NO
SM	español	restringido	cuestiones problemáticas	NO
BLF	francés	libre / restringido	diferentes aspectos del vocabulario	SÍ
Vocabulary	inglés	parcialmente libre	test	SÍ

Tabla 1. Cuadro resumen del análisis de diccionarios

A modo de resumen, podemos decir que la mayoría de las actividades están enfocadas a dos aspectos principales:

- a) Tratar cuestiones problemáticas del léxico como la ortografía, la conjugación verbal, algunas construcciones fraseológicas; etc.
- b) Aumentar la extensión del vocabulario.

Las colocaciones son un aspecto secundario en la mayoría de diccionarios, a excepción del *BLF* y, obviamente, de un diccionario combinatorio como el *DiCE*. En el análisis hemos profundizado en el plano didáctico más que en el tecnológico (Lafuente y Naranjo, 2003), ya que todas las actividades se aprovechan de los recursos multimedia, aunque eso sí, en diferente medida: es cierto que todas las actividades disponen de corrección automática, pero solo dos (*BLF* y *Vocabulary*) cuentan, además, con *feedback* y acceso directo al diccionario desde cada actividad.

2.2. ACTIVIDADES DE COLOCACIONES EN MATERIALES DIDÁCTICOS

Como punto de partida para el diseño de nuestro modelo, hemos analizado las distintas actividades en los manuales y materiales complementarios (Higueras, 2008; Prada *et al.*, 2012 y McCarthy, 2005 entre otros) para aprender colocaciones. Como resultado hemos esbozado una taxonomía que nos permite ordenar las actividades según su finalidad y formato. La razón de crear esta taxonomía no es meramente clasificatoria sino que nos va a permitir conocer los puntos positivos y las posibles carencias de las actividades más comunes para aprender colocaciones. En el siguiente gráfico podemos ver la clasificación según los dos criterios anteriores y que pasamos a explicar.

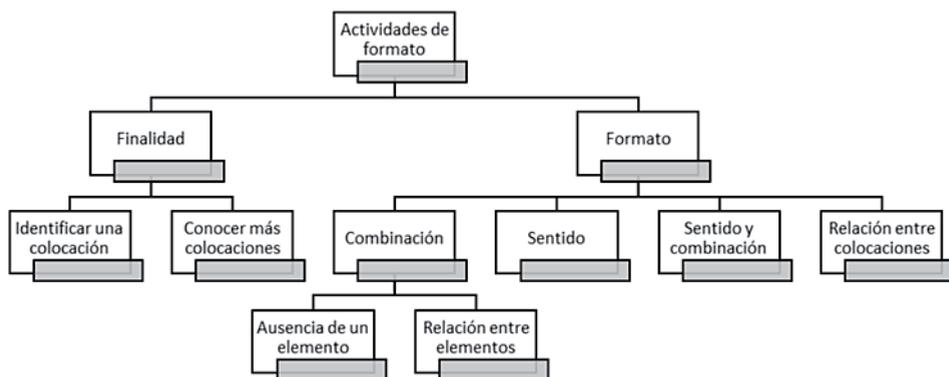


Figura 1. Tipología de actividades de colocaciones

Según su finalidad, podemos hablar: primero, de actividades de colocaciones cuyo objetivo es aprender a identificar colocaciones y conocer el concepto, es decir, saber qué es una colocación; segundo, actividades que buscan conocer más colocaciones, es decir, aumentar la competencia colocacional del aprendiz. Clasificamos este segundo tipo de actividades, las que sirven para aumentar la competencia colocacional, en cuatro tipos según su formato: a) *actividades de combinación*, b) *actividades de sentido*, c) *actividades de sentido y combinación* y d) *actividades de relación entre colocaciones*. Para establecer los tipos de colocaciones según el formato atendemos a dos aspectos clave en el diseño de actividades: la información de la que se parte (la que se le ofrece al aprendiz) y la información que se busca (la que debe dar el aprendiz); dos planos clave para definir el objetivo que se busca con cada actividad. Por ejemplo en una actividad en donde se pide la base para una lista de colocativos, la lista de colocativos es la información de la que parte el aprendiz para realizar la actividad y la base, la información que debe dar la persona que haga la actividad.

Las actividades de *combinación* son aquellas en las que se juega con los elementos de la colocación (base y colocativo) y la relación de dependencia existente entre ambos. Así, contamos con dos subtipos de actividades: en el primer tipo de actividad hay varias colocaciones, con bases y colocativos desaparejados para relacionar; en el segundo tipo de actividades se presentan varias bases y se busca un colocativo o se presentan varios colocativos para buscar una base; en esta segunda opción la actividad puede situar el foco en la base o en el colocativo. En ese sentido, debemos puntualizar que nos decantamos por las colocaciones en las que el aprendiz parte de una serie de bases para un buscar un colocativo que se combine con todas. Preferimos, por lo tanto, las actividades cuyo foco es el colocativo (Alonso Ramos, 2006). Veamos un ejemplo en el que el aprendiz debe relacionar los elementos de la colocación: se parte de una lista de bases (*cometer, dar y hacer*) y una lista de colocativos (*maleta, crimen y paseo*), y el aprendiz debe obtener tres combinaciones correctas: *cometer un crimen, dar un paseo y hacer la maleta*. Otro ejemplo de actividad con el foco en la base, el aprendiz partirá de una lista de colocativos (*cometer, corregir, enmendar...*) a los que debe buscar una base común, en este caso la solución sería *error*; cuando el foco está en colocativo, se ofrecen una serie de

bases (*error, crimen y delito*, por ejemplo) y se busca el colcativo adecuado, en este caso la solución sería *cometer*.

Las actividades de *sentido* son aquellas en las que únicamente entra en juego el sentido de la colocación, responderían a la pregunta “qué significa” (se excluye el “cómo se dice” debido a que ya se expresa en el elemento del que se parte y no en el que se busca). Las formas en las que se presentan son variadas, desde las de respuesta libre en las que el aprendiz debe definir la colocación hasta los ejercicios que consisten en relacionar la colocación con un significado dado. Una actividad podría consistir en pedir al aprendiz que dé la definición de una colocación como *comida rica*, en el que la solución debería ser algo como ‘comida de buen sabor’. Un segundo ejemplo podría ser el siguiente: el aprendiz parte de tres colocaciones (*entablar una amistad, perder la amistad y ofrecer su amistad*) para relacionar con tres posibles definiciones (‘empezar a tener una amistad’, ‘intentar tener amistad con alguien’ y ‘dejar de tener amistad’) cuya solución sería: *entablar una amistad* con ‘empezar a tener una amistad’, *perder la amistad* con ‘dejar de tener amistad’ y *ofrecer una amistad* con ‘intentar tener una amistad con alguien’.

En las actividades de *sentido y combinación* se mezclan los dos elementos anteriores: la relación entre los dos elementos de la colocación y su sentido. El ejemplo más común es la actividad en la que falta uno de los elementos de la colocación y ésta está contextualizada, es decir, insertada en un ejemplo. Por ejemplo, en una frase como *Ya eres mayorcito para... una decisión* y el aprendiz debe escribir el colcativo o seleccionarlo entre varias opciones (*tomar, tener, escoger*); la solución sería *Ya eres mayorcito para tomar una decisión*.

Las actividades de *relación entre colocaciones*, son a nuestro parecer, las más interesantes y las menos comunes. Más interesantes porque permiten crear un conjunto de relaciones entre colocaciones permitiendo al aprendiz crear una red léxica no solo de elementos aislados sino también de bloques que le permitan expresarse con mayor fluidez (Lewis, 2000). Las actividades más habituales son las que presentan un conjunto de colocaciones entre las que se establecen dos tipos de relación: uno, de similitud; otro, de oposición. Es el caso de un grupo de colocaciones que debemos clasificar según expresen un sentido positivo o no; por ejemplo, si tenemos las colocaciones *felicidad completa, felicidad extrema, felicidad pasajera y felicidad tonta*, podremos clasificar las dos primeras como colocaciones con un sentido positivo y las dos últimas como colocaciones con un sentido negativo.

2.3. PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE LAS ACTIVIDADES DE COLOCACIONES Y DE LAS ACTIVIDADES EN LÍNEA

En este apartado vamos a reflexionar sobre dos preguntas que nos van a permitir trazar algunas de las claves que definirán nuestra propuesta de actividades. Recogemos una pregunta de Lew (2012) sobre cómo hacer los diccionarios electrónicos más eficaces que los diccionarios en papel y la extendemos a la siguiente: cómo hacer las actividades de colocaciones en un diccionario electrónico más eficaces que las actividades de colocaciones en otro formato y contexto.

El paso del material en papel a los entornos electrónicos trae consigo una transformación, pero antes de su aplicación, debemos reflexionar sobre si los cambios comportan una ayuda eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lafuente, Naranjo, 2003). Pese a que no cabe duda de que la inclusión de las nuevas tecnologías en la lexicografía y en el proceso de enseñanza aprendizaje es positiva cabe pararse a pensar cómo se está realizando esta transformación y si va más allá de un cambio en el formato (paso del formato papel al digital) o si, por el contrario, las nuevas circunstancias conllevan un cambio sustancial en las herramientas de aprendizaje facilitando el proceso de aprendizaje. Como toda transformación, las actividades en línea, abren un mundo de posibilidades, que si no son aprovechadas adecuadamente se pueden convertir en limitaciones sumadas, ya, a las que acarrear por sí mismas. Entre las posibilidades, sobresalen las ventajas heredadas del *e-learning* y *b-learning*, enfocadas desde el punto de vista del aprendiz: la accesibilidad, la flexibilidad y la motivación que permiten al aprendiz seguir su propio ritmo y sus intereses seleccionando la información que le resulta útil. Desde el punto de vista del “diseñador”, el diseño de actividades tiene una doble cara: positiva, por la rapidez en la creación; pero negativa en cuanto a la limitación de los formatos, contando con que se utiliza un editor gratuito. Entendemos por actividades multimedia aquellas que incluyen nuevos recursos como la corrección automática y el enlace al diccionario.

La utilidad o validez de las actividades de colocaciones descritas en el apartado anterior depende del objetivo que se persiga en cada una de ellas y que puede oscilar entre la presentación de la información, la evaluación de lo aprendido o la memorización de las combinaciones. Sin embargo, si analizamos algunos formatos, vemos ciertas cuestiones problemáticas a las que propondremos alternativas. Alonso Ramos (2006) analizando los recursos digitales para aprender colocaciones dependientes de diccionarios en formato CD señala cuatro como las cuestiones problemáticas más comunes en estas actividades: a) el foco en la base, b) la ausencia de pista semántica, c) la ausencia de pista sintáctica y d) la ausencia de un enlace al diccionario.

Las podemos trasladar a las analizadas en los materiales en papel, a excepción de la última, solo válida para material digital, y que por lo tanto nos interesaría para el complemento didáctico del diccionario. Son cuatro puntos indispensables que debemos tener en cuenta a la hora de crear el modelo de colocaciones pretendido. Así, en nuestra secuencia proponemos los siguientes aspectos:

- a. El cambio del foco en la base al foco en el colocativo. En lugar de preguntar por la base, el elemento ausente que el aprendiz debe aportar será el colocativo ya que es la base la que selecciona léxicamente al colocativo y no al revés.
- b. La ausencia de la pista semántica se solventaría con la presencia de alguna información que nos permita inferir el sentido expresado por la colocación como un ejemplo o una explicación, lo que entendemos como glosa.
- c. La ausencia de pista sintáctica se solucionaría al incluir la categoría sintáctica de la palabra ausente y también el régimen de la colocación si fuera necesario, la exigencia o ausencia del artículo, etc.
- d. La ausencia del enlace al diccionario debe ser solventada con un enlace directo

hacia la entrada del diccionario en donde no solo se debe encontrar una solución, sino también una explicación que ayude a reforzar lo aprendido.

Respondiendo a las dos preguntas planteadas al principio de este apartado. En primer lugar, un diccionario electrónico mejora su eficacia con respecto a los diccionarios en papel con la incorporación de varias herramientas, entre ellas los componentes didácticas. En segundo lugar, las actividades electrónicas también son más eficaces con los avances multimedia y las actividades de colocaciones, en concreto, aplicando los aspectos que acabamos de proponer.

3. PROPUESTA DE UN MODELO DE ACTIVIDADES

En el *DiCE* contamos con dos unidades didácticas, a modo de ilustración: una, destinada al aprendizaje del uso del diccionario, y otra, en la que se trabajan las colocaciones de la unidad léxica *felicidad*. El patrón del resto de actividades será el mismo, de modo que, en cada unidad didáctica se trabajan las colocaciones de una unidad léxica. Para el diseño de las actividades en línea hemos optado por la utilización de un generador de actividades didácticas gratuito, *Netquiz Pro*, que nos ofrece hasta once formatos distintos para el diseño de actividades, que no utilizaremos todos, y otras opciones clave como la corrección automática, la inclusión de *feedback* o la posibilidad de incorporar recursos audiovisuales.

Para el diseño de nuestras actividades utilizaremos las funciones léxicas (Mel' uk, 1996) y las glosas (Alonso Ramos, 2006) como instrumento válido para la creación de recursos didácticos para el aprendizaje de colocaciones (Boguslavsky *et. al.*, 2006 y Barrios, 2012). Antes de explicar la estructura de las actividades y como nos sirven las FL para el diseño, explicaremos brevemente qué son las funciones léxicas y qué son las glosas desde el marco teórico de la teoría Sentido-Texto.

Las funciones nos dan una información de las colocaciones que en muchas ocasiones no es obvia a simple vista y nos permite ordenarlas de modo que el *input* dado a los alumnos sobre colocaciones esté también organizado. Las funciones léxicas constituyen una herramienta que permite codificar las relaciones colocacionales con una descripción semántica y sintáctica de la colocación (Alonso Ramos, 2006). Las glosas son la codificación en metalengua natural de las FFL que parafrasea el sentido natural de la función léxica (Alonso Ramos, 2006). En la siguiente tabla podemos ver un ejemplo. Tenemos dos colocaciones: *aburrimiento mortal* y *estrecha amistad*, en ambas el sentido que expresa el colocativo en relación a la base es el de 'intenso', que es codificado por la función Magn, aunque las bases seleccionan una forma diferente para expresar un mismo sentido: *aburrimiento* selecciona *mortal* y *amistad* selecciona *estrecha*, pero en las dos se habla de un sentimiento 'intenso'.

FL	GLOSA	COLOCACIÓN
Magn	'Intenso'	aburrimiento mortal
Magn	'Intenso'	estrecha amistad

Tabla 2. Ejemplo de colocaciones

En nuestra propuesta seguiremos parcialmente los mismos tipos de actividades que, tal y como hemos observado, existe en los materiales de colocaciones, con tres diferencias. En primer lugar, evitamos las actividades de *combinación*, por considerar que son más útiles para comprobar lo aprendido que para aprender. En segundo lugar, para las actividades de *sentido* o de *sentido y combinación* utilizamos, además de los ejemplos, las glosas, para dotar a las colocaciones de un sentido y una red de sentidos más homogénea. Y, por último, utilizaremos las funciones léxicas como instrumento para ordenar de forma sistematizada y con información semántica y sintáctica las relaciones entre las colocaciones, presentadas mediante las glosas.

Dado que el diccionario tiene función codificadora y descodificadora, es decir, es apto o pretende serlo tanto para la producción como para la comprensión, nuestra idea es la de diseñar actividades que se encaminen al perfeccionamiento de estos dos aspectos indispensables para el buen desarrollo del uso de la lengua. También debemos tener en cuenta que nuestra idea es crear actividades de aprendizaje y no actividades destinadas a comprobar lo aprendido, no porque las descartemos como negativas para un determinado paso del aprendizaje sino porque no es nuestro objetivo sino que nuestra meta es crear actividades para reforzar y consolidar la competencia colocacional. Finalmente, adaptamos los tipos de actividades de colocaciones a nuestras necesidades, que pasamos a explicar.

Para la descripción de la actividad atenderemos al formato (información dada e información que se pide, es decir, los estímulos y las respuestas), objetivo de la actividad, competencia tratada (comprensión y producción). Y, finalmente, búsqueda aplicable a cada actividad del *DiCE* para obtener la respuesta acertada y la explicación pertinente.

3.1. ACTIVIDADES DE SENTIDO

Las *actividades de sentido*, como decíamos, son aquellas en las que se trabaja con la colocación y su sentido; podrían responder a ¿qué significa tal colocación? Debemos tener en cuenta que la utilidad de esta actividad varía en función de la transparencia de la colocación en cuestión y de la similitud con la L1 del aprendiz; aún en estos casos la consideramos útil como actividad para presentar la información, como forma de ofrecer *input* de forma activa. Contamos con dos formatos diferentes: en el primero, se dispone de una serie de colocaciones (por ejemplo, si tenemos cuatro colocaciones como *estrechar una amistad*, *reanudar una amistad*, *perder una amistad* y *mantener una amistad*) para relacionar con su correspondiente glosa (en este caso, podrían ser ‘causar que la amistad sea mayor’, ‘continuar teniendo amistad’, ‘volver a tener amistad con alguien’ y ‘dejar de tener una amistad con alguien’)¹. En la segunda actividad, el proceso es el mismo solo que la colocación aparece contextualizada (*vid.* Apartado 2.2., actividades de sentido), en lugar de *perder una amistad*, encontraremos *Es una pena que siendo amigos desde niños perdáis la amistad*. En la primera es necesario conocer el sentido de la colocación, en la segunda se puede inferir a partir del ejemplo, por lo que pensamos que la dificultad es mayor en la primera actividad. Ambas actividades son de comprensión y en ningún caso se pide al aprendiz que intervenga en la producción.

.....
1. La solución sería *estrechar una amistad* con ‘causar que una amistad sea mayor’, *reanudar una amistad* con ‘volver a tener amistad’, *perder una amistad* con ‘dejar de tener amistad’ y *mantener una amistad* con ‘continuar sintiendo amistad’.

Para esta actividad podemos encontrar la respuesta de forma sencilla en el diccionario desde la pestaña *Consultas avanzadas*. En la opción *¿Qué significa?*, partimos de la colocación completa: base y colocativo para acceder a la colocación completa. Con la opción *Cómo se dice*, función pensada para resolver dudas de producción, es indispensable escribir la base y el grupo sintáctico de la colocación que se busca, es decir, elegir la categoría gramatical del colocativo. Con esta información aparece un listado con los colocativos que se combinan con esa base. Si, además, cubrimos el apartado de glosa, restringimos la lista de colocaciones a aquellas que comparten la misma función y glosa.

		Operación cognitiva u objetivo de la actividad	Input	Output
Actividades de sentido	Actividad 1	Relacionar colocación con su glosa correspondiente	Colocación descontextualizada	Relación
			Glosa	
	Actividad 2	Relacionar colocación con su glosa correspondiente	Colocación contextualizada	Relación
			Glosa	

Tabla 2. Tabla-resumen de las actividades de sentido

3.2. ACTIVIDADES DE SENTIDO Y COMBINACIÓN

Las *actividades de sentido y combinación* son, quizás, las más completas a la hora de aprender, ya que combinan la producción y la comprensión de forma clara; respondería a la pregunta ¿cómo se combinan las palabras para expresar un sentido dado? En este caso el número de formatos para este tipo de actividades es mayor que en las anteriores. En todas las actividades falta uno de los elementos de la colocación al que se llega mediante alguna pista semántica, una glosa o una colocación contextualizada (*vid.* Apartado 2.2.). De todas formas, como el foco de nuestras actividades está en el colocativo, el elemento ausente siempre será este. El primer formato elegido para este tipo de actividad es el de elección múltiple en el que hay una colocación contextualizada, pero sin colocativo, que el aprendiz debe seleccionar entre varios posibles; por ejemplo, en la frase *Quiero dejar claro que ... amistad y admiración hacia el señor Delibes como autor y como persona* se debe elegir entre *ofrecer, sellar y profesar* como posibles colocativos². En el segundo formato, hay una serie de colocaciones contextualizadas sin colocativos y una lista de colocativos posibles, uno para cada colocación contextualizada, por ejemplo, *¿Cuánta gente se entrega hoy en día a la ... (no auténtico) felicidad del consumo y de las rebajas! o Al verlos a todos llegar sanos y salvos me entró una alegría ... (intensa)* y así hasta cinco frases para seleccionar el colocativo correspondiente en cada caso: *sincera, loca, falsa, eterna, plena*³. Este último tipo de actividad puede dar algún problema a la hora de corregir automáticamente, aunque el colocativo adecuado sea uno, es posible que, sin glosa, existan algunos casos en los que un colocativo podría ser válido para varios ejemplos, aunque con una exhaustiva selección de ejemplos y colocaciones podría no haber problema. De todas formas con la tercera de nuestras propuestas para las actividades de sentido y estructura (base contextualizada + glosa) no debería haber lugar a dudas.

2. La solución sería *Quiero dejar claro que profesó una amistad y admiración hacia el señor Delibes como autor y como persona*.

3. La solución sería, *¿Cuánta gente se entrega hoy en día a la falsa (no auténtico) felicidad del consumo y de las rebajas! o Al verlos a todos llegar sanos y salvos me entró una alegría loca (intensa)*.

		Operación cognitiva u objetivo de la actividad	Input	Output
Actividades de sentido y estructura	Actividad 1 Elección múltiple	Seleccionar un colocativo	Base contextualizada	Colocativo
	Actividad 2 Huecos	Seleccionar un colocativo	Base contextualizada	Colocativo
	Actividad 3	Seleccionar un colocativo	Base contextualizada Glosa	Colocativo

Tabla 3. Resumen de las actividades de sentido y combinación

Para obtener la solución es posible buscar desde *Consultas avanzadas*, lo más sencillo sería acudir a *Cómo se dice* y completar con la base, categoría sintáctica y glosa. Otra opción, menos elegante, sería acudir a *¿Qué significa?* e ir probando cada base con cada uno de los posibles colocativos; no nos debe llevar a confusión el epígrafe de la consulta, puesto que esta búsqueda está pensada para conocer el sentido de una colocación, sin embargo, no puede servir para ir probando caso por caso, lo que nos mantiene en el ámbito de la producción.

3.3. ACTIVIDADES DE RELACIÓN ENTRE COLOCACIONES

Finalmente, las *actividades de relación entre colocaciones* son las actividades en las que las funciones léxicas juegan un papel más destacado, aunque no directamente, ya que a la hora de presentar la actividad se partiría de glosas. En este caso se trata de actividades claramente de comprensión, pero en el que también intervendría, aunque de forma más somera, la producción. El objetivo de estas actividades es la de crear redes léxicas de colocaciones que permitan usar todas las palabras que se combinan con una base. En este caso, las actividades consisten en clasificar las colocaciones según expresen un sentido u otro, creando dos tipos de relaciones semánticas: sinonimia, entre aquellas colocaciones que se clasifican dentro del mismo bloque y de antonimia⁴ entre las que se clasifique en uno y otro bloque. Jugamos con tres tipos de funciones para crear los distintos bloques, Anti ‘antónimo’, para pares de funciones como Ver y AntiVer, Bon y AntiBon o Magn y AntiMagn; por ejemplo; en el primer caso, el aprendiz establecería relaciones sinonímicas entre *envidia buena*, *lisonjera*, *dulce* y *halagüeña*; pero una relación de antítesis de estas con *envidia insana* y *envidia mala*. Tanto Incep ‘comenzar’, Fin ‘cesar’ en sus combinaciones con Oper o Func que da lugar a cadenas de tres bloques, por ejemplo IncepOper, Oper y FinOper. Con estas funciones en juego crearíamos relaciones sinonímicas entre *trabar una amistad*, *contraer una amistad* y antonímicas con *perder una amistad* como en *entablar*, *trabar* o *contraer una amistad*; para Incep Oper, *profesar una amistad* y *tener una amistad*. Como podemos ver en la tabla en este caso el formato de

.....
4. En este caso entendemos sinonimia y antonimia en un sentido amplio, sin entrar en definiciones precisas de los conceptos semánticos.

las actividades es siempre el mismo: lo único que cambia es la relación que se establece entre las colocaciones a partir de las funciones seleccionadas. En las actividades de relación entre las colocaciones la búsqueda más sencilla sería a partir de [Cómo se dice](#).

		Proceso cognitivo u objetivo de la actividad	Input	Output
Actividades de relación entre colocaciones	De adjetivos	Selección de las colocaciones que comparte una misma glosa	Colocación	Selección
			Categoría	
	De verbos	Selección de las colocaciones que comparten una misma glosa	Colocación	Selección
			Categoría	

Tabla 4. Resumen de actividades de relación entre colocaciones

Clasificamos las actividades según el contenido trabajado: el significado de la colocación en las actividades de sentido; la elección del colocativo para un sentido dado en las actividades de relación y sentido; tercero, las relaciones semánticas con otras colocaciones que comparten la misma base.

4. CONCLUSIONES Y FUTURAS TAREAS

A modo de conclusión, podemos afirmar que las actividades didácticas en los diccionarios de lengua son un elemento ventajoso en el aprendizaje de léxico como L2 dado que es posible no solo acceder a la solución de las actividades propuestas sino que también tenemos acceso a la explicación de la cuestión que estamos trabajando. Del mismo modo, podemos aprender, gracias a las actividades, la colocación que hayamos ido a consultar al diccionario además de otras que comparten la misma base. En una sola herramienta podemos compartir todos los recursos necesarios para aprender colocaciones. Las actividades en línea ofrecen ventajas por sí mismas, como la facilidad en el diseño que repercute en el número de recursos que se pueden crear y la corrección automática que dota de tiempo e independencia al aprendiz. De todas formas la corrección automática puede acarrear ciertos problemas, eso sí, fácilmente solucionables mejorando el diseño y acudiendo al diccionario para solucionar las dudas.

Entre las tareas futuras que han surgido a partir de este trabajo está, en primer lugar, la de diferenciar entre las actividades destinadas a aprender y a evaluar, para poder adaptar cada tarea del aprendiz al objetivo que pretende cumplir. En segundo lugar, crear actividades de forma automática, a partir de la base de datos del diccionario. Finalmente, ordenar las actividades por niveles, tarea que no podremos llevar a cabo hasta que las colocaciones estén niveladas, adaptando las actividades a los niveles de *Marco común europeo de referencia* (2002). La idea es continuar la línea del diccionario como instrumento de aprendizaje aprovechando al máximo la información que ofrece.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAMOS, M. (2004): *Diccionario de Colocaciones del Español*, [DiCE], Universidad de La Coruña, [en línea], <http://www.dicesp.com/>, [fecha de consulta: noviembre de 2013].
- ALONSO RAMOS, M. (2006): «Towards a dynamic way to learn collocations in a second language», en E. Corino, C. Marelló y C. Onesti (eds.), *Proceedings of the Twelfth EURALEX International Congress*, Turín: Accademia della Crusca, Università di Torino, Edizioni dell'Orso Alessandria, 2, 909-923.
- ALONSO RAMOS, M. (2006b): «Glosas para las colocaciones en el Diccionario de Colocaciones del Español», en M. Alonso Ramos (ed.) *Diccionario y Fraseología*, Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, Anejo de la Revista de Lexicografía, 59-88.
- BOGUSLAVSKY, I., M.^a A. BARRIOS RODRÍGUEZ y P. DIACHENKO (2006): «CALLEX-ESP: a software system for learning Spanish lexicon and collocations», en A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González y J. Mesa González (eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, FORMATEX: Badajoz.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, [en línea], <http://cvc.cervantes.es/obref/marcos/>, [fecha de consulta: noviembre de 2013].
- DIACHENKO, P. (2006): «Lexical functions in learning the lexicon», en A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González y J. Mesa González (eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, FORMATEX: Badajoz.
- HAUSMANN, F.J. (1998): «O diccionario de colocacións. Criterios de organización», en X. Ferró Ruibal (coord.), *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro, Xunta de Galicia, 63-83.
- HIGUERAS, M. (2008): *Vocabulario A2. De las palabras al texto*, Madrid: SM.
- LAFUENTE, M. y M. NARANJO (2003): «Las actividades de evaluación en los entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje: algunas dimensiones para el análisis del diseño pedagógico y tecnológico», Comunicación presentada en el *IV Congreso Multimedia Educativa. El aprendizaje en entornos virtuales*. 25-27 de junio. Barcelona, [en línea], www.ub.edu/grintie, [fecha de consulta: noviembre de 2013].
- LEW, R. (2012): «How can we make electronic dictionaries more effective?», en S. Granger y P. Magali (eds.), *Electronic Lexicography*, Oxford: Oxford University Press, 343-361.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching collocations further developments in the lexical approach*, Hove: LTP.
- MCCARTHY, M. (2005): *English Collocations in Use: how Words Work Together for Fluent and Natural English: Self-study and Classroom Use*, New York: Cambridge University Press.
- MEL'ČUK, I., A. CLAS y A. POLGUÈRE (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- MEL'ČUK, I. (1996): «Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon», en L. Wagner, (ed.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, Amsterdam-Philadelphia: Jon Benjamins, 37-102.
- PRADA, M. de; D. SALAZAR y C.M. MOLERO (2012): *Uso interactivo del vocabulario. Y sus combinaciones más frecuentes*, Madrid: Edelsa.
- VERLINDE, S. et al. (2003): «Alfalex: un environnement d'apprentissage du vocabulaire français en ligne, interactif et automatisé», *Romanesque*, 28(1), 42-62.

Direcciones de los diccionarios citados en el texto

SMdiccionarios: <http://www.smdiccionarios.com/>

ODE. *Oxford Dictionary of English*: <http://oxforddictionaries.com/es>

MEDO. *Macmillan English Dictionary Online*: <http://www.macmillandictionary.com/>

BLF. *Base lexicale du français*: <http://ilt.kuleuven.be/blf/>

DiCE. *Diccionario de colocaciones del español*: <http://www.dicesp.com/paginas>

VOCABULARY: <https://www.vocabulary.com/>

