



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

**Facultat de Filosofia i Lletres**  
**Departament de Filologia Francesa i Romànica**  
**Programa de Doctorat “Llengües i Cultures Romàniques”**

**ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ALGUNAS CONSTRUCCIONES BASADAS**  
**EN LOS VERBOS SOPORTE *HACER, DAR Y TENER* EN E/LE**  
**ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO DESTINADO**  
**A APRENDICES MACEDONIOS**

Tesis doctoral

Doctoranda: Katerina MIHAJLOVSKA

Directora: Dra. Sandrine FUENTES

Barcelona, 2017



## **Agradecimientos**

Esta tesis doctoral se ha realizado con el apoyo de muchas personas, tanto en lo profesional como en lo personal. A todos ellos, quisiera mostrar mi más profundo y sincero agradecimiento.

En primer lugar, me gustaría expresar mi gratitud hacia mi directora de tesis, la Dra. Sandrine Fuentes, por su ayuda profesional, su paciencia, tiempo y disponibilidad para guiarme a pesar de la distancia y sus propios compromisos profesionales y familiares. Sin su generosidad y sin el ánimo que me ha brindado para seguir adelante todos estos años, no hubiera sido posible realizar este estudio.

Mi agradecimiento es también para los profesores del Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona por introducirme en el mundo de la lingüística durante mis estudios de máster, y especialmente para Angels Catena, quien despertó mi interés por las colocaciones.

Toda mi gratitud a los profesores de español en la Universidad “Blaze Koneski”, la academia “Casta Diva” y el instituto “NOVA”, que abrieron las puertas de sus aulas para que pudiera realizar este estudio. Por supuesto, quisiera agradecer a los aprendices macedonios que, con buena voluntad se prestaron a completar el test de conocimiento.

Me gustaría dirigir un agradecimiento especial a Alicia Burga quien ha sido excelente amiga y me ha ayudado no sólo con sus comentarios y correcciones, sino también con su amistad, cariño y conversaciones infinitas. Además, quisiera agradecer a Aleksandra M., Elena T.J., Dina, Sanja M. K., Tina, Natasha M., y a todos mis amigos y compañeros de trabajo que me apoyaron durante este tiempo.

Finalmente, es de agradecer a mi familia. Las más sinceras gracias van dirigidas a mis padres, a mi hermano, a Ana y a mis dos preciosos sobrinos que con su amor me dieron ganas de

seguir adelante. A Ivan, por confiar en mí, por motivarme y ayudarme a enfrentarme a las dificultades que se han presentado a lo largo de este camino. Gracias a su amor infinito, nunca me faltó de nada.

Este trabajo va dedicado a mi tía, que justo cuando yo gané mi batalla, empezó con la suya. También a la memoria de Álvaro Tejero Barrio (1978-2012), un luchador incansable, que me enseñó a ser valiente, a caminar hacia adelante y a luchar para alcanzar mis sueños.

# Índice de contenidos

AGRADECIMIENTOS .....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS .....	xi
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT .....	xvi
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Justificación de la investigación .....	1
1.2 Objetivos de la investigación.....	4
1.3 Organización de la tesis .....	5
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Introducción de los términos <i>verbo soporte</i> y <i>colocación</i> .....	9
2.2 Léxico-gramática .....	11
2.2.1 Verbos soporte.....	14
2.2.1.1 Propiedades de las construcciones con verbo soporte .....	15
2.2.1.2 Verbos soporte generales y apropiados .....	16
2.2.1.3 Variantes aspectuales y estilísticas .....	18
2.2.1.4 Verbos soporte y determinación del predicado nominal .....	20
2.3 Teoría Sentido-Texto .....	21
2.3.1 Predicados y actantes.....	24
2.3.2 Colocaciones.....	25
2.3.2.1 Colocaciones versus locuciones.....	27
2.3.2.2 Descripción de las colocaciones por medio de las funciones léxicas .....	28
2.3.2.3 Clasificación de las funciones léxicas .....	31
2.3.2.4 Funciones léxicas y verbos soporte .....	33
2.3.3 Construcciones con verbos de apoyo (Alonso Ramos, 2004) .....	36
2.3.3.1 Análisis léxico.....	37
2.3.3.2 Análisis semántico .....	37
2.3.3.3 Análisis sintáctico.....	44
CAPÍTULO 3: ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL LÉXICO.....	49
3.1 Evolución de la enseñanza/aprendizaje del vocabulario a través de los diferentes enfoques metodológicos .....	49
3.2 Enfoques metodológicos y las bases teóricas de la enseñanza/aprendizaje del léxico... 51	
3.2.1 El enfoque léxico .....	52
3.2.1.1 La unidad léxica.....	54
3.2.1.2 El lexicón .....	55
3.2.1.3 El olvido.....	59

3.2.2	El enfoque holístico .....	59
3.2.3	El enfoque creativo .....	64
3.3	Diferencia entre lenguas eslavas y románicas en la enseñanza/aprendizaje del léxico ..	65
CAPÍTULO 4: ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES .....		73
4.1	¿Por qué enseñar las colocaciones? .....	73
4.2	¿Qué colocaciones enseñar y cuándo?.....	75
4.3	¿Qué significa conocer una colocación?.....	81
4.4	¿Cómo enseñar las colocaciones?.....	84
4.4.1	Propuestas metodológicas.....	84
4.4.2	Propuestas de actividades .....	88
4.4.3	Propuestas de unidades didácticas .....	103
4.4.3.1	La gastronomía – López (2003).....	103
4.4.3.2	La búsqueda de empleo – Higuera García (2006).....	103
4.4.3.3	Abandono de los animales de compañía – Álvarez Cavanillas (2008).....	104
4.4.3.4	La vida en rosa – Ferrando Aramo (2009).....	105
4.4.3.5	Los viajes – Sidoti (2011).....	105
4.4.3.6	Tiempo libre y ocio – Mitatou (2011) .....	106
4.4.3.7	Una secuencia didáctica sobre los verbos <i>dar, echar y hacer</i> – Bazzi Otero (2013).....	107
4.4.3.8	Enseñanza de las colocaciones con los verbos soporte: <i>dar, tener y hacer</i> – Molina Alfaro (2013).....	108
4.4.3.9	Conclusiones .....	108
4.5	Fuentes para la enseñanza.....	110
4.5.1	Obras complementarias .....	110
4.5.2	Diccionarios combinatorios .....	114
4.5.3	Programas para ALAO .....	121
4.5.4	Corpus textuales .....	123
4.6	Dificultades en la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones .....	132
CAPÍTULO 5: EVALUACIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES MACEDONIOS SOBRE LAS CVS EN ESPAÑOL .....		139
5.1	Hipótesis .....	139
5.2	Descripción de los participantes .....	140
5.3	Elaboración del corpus de CVS.....	143
5.4	Presentación del test .....	149
5.5	Análisis de los resultados.....	154
5.5.1	Producción de unas CVS a través de la traducción .....	155
5.5.1.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 1 .....	167
5.5.2	Producción del colocativo correcto .....	169
5.5.2.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 2 .....	177
5.5.3	Elección del verbo soporte correcto .....	177
5.5.3.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 3 .....	185
5.5.4	Producción de la base .....	187
5.5.4.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 4 .....	193
5.5.5	Uso de los artículos.....	194
5.5.5.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 5 .....	202

5.5.6	Uso de las preposiciones.....	204
5.5.6.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 6 .....	210
5.5.7	Uso del equivalente macedonio adecuado.....	211
5.5.7.1	Conclusiones sobre la realización del ejercicio 7 .....	224
5.6	Conclusiones generales sobre la realización del test .....	226
CAPÍTULO 6: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE ALGUNAS CVS .....		233
6.1	Elaboración del material didáctico .....	234
6.1.1	Elección y presentación de las CVS .....	234
6.1.2	Metodología.....	235
6.1.3	Actividades y dinámica de trabajo.....	237
6.1.4	Estructura.....	239
6.1.5	Objetivos generales.....	240
6.1.6	Evaluación .....	241
6.2	Unidad didáctica para el nivel inicial “Seguir una vida sana” .....	242
6.2.1	Contenidos centrales .....	242
6.2.2	Recursos propuestos .....	243
6.2.3	Temporalización .....	243
6.2.4	Propuesta de actividades didácticas.....	244
6.2.4.1	La fase de percepción .....	244
6.2.4.1.1	Familiarizarse con los frasemas .....	245
6.2.4.1.2	Distinguir los diferentes tipos de frasemas .....	247
6.2.4.1.3	Diferenciar entre locuciones y colocaciones .....	248
6.2.4.1.4	Distinguir entre locuciones y colocaciones contextualizadas ...	249
6.2.4.1.5	Identificar las estructuras sintácticas de las colocaciones .....	250
6.2.4.1.6	Entender el concepto de verbo soporte .....	251
6.2.4.1.7	Sensibilizarse con el tema de la salud .....	253
6.2.4.1.8	Reconocer las CVS en un texto escrito .....	253
6.2.4.1.9	Familiarizarse con algunas CVS a partir de un texto auditivo..	254
6.2.4.2	La fase de de práctica y memorización.....	255
6.2.4.2.1	Examinar el número de la base .....	256
6.2.4.2.2	Examinar las estructuras sintácticas .....	257
6.2.4.2.3	Crear colocaciones encadenadas, examinar y usar los artículos adecuados .....	258
6.2.4.2.4	Usar el régimen adecuado .....	260
6.2.4.2.5	Repasar las colocaciones encadenadas a través del juego.....	260
6.2.4.2.6	Analizar la sinonimia entre los verbos plenos y las CVS correspondientes.....	261
6.2.4.2.7	Identificar las variantes de las CVS .....	262
6.2.4.2.8	Identificar las colocaciones sinónimas .....	263
6.2.4.2.9	Utilizar las CVS en contexto.....	264
6.2.4.2.10	Dar consejos usando las CVS.....	265
6.2.4.2.11	Aprender técnicas para la memorización de las colocaciones..	265
6.2.4.2.12	Profundizar en una palabra y sus colocaciones .....	267
6.2.4.2.13	Usar un corpus para profundizar en una palabra y sus colocaciones.....	268



6.2.4.3	La fase de uso y consolidación .....	268
6.2.4.3.1	Producir CVS a través de la traducción .....	269
6.2.4.3.2	Emplear en la producción oral las CVS aprendidas .....	269
6.2.5	Soluciones de las actividades de la Unidad “Seguir una vida sana” .....	270
6.3	Unidad didáctica para los niveles intermedios “Me voy de viaje” .....	276
6.3.1	Contenidos centrales .....	276
6.3.2	Recursos propuestos .....	277
6.3.3	Temporalización .....	278
6.3.4	Propuesta de actividades didácticas .....	279
6.3.4.1	La fase de percepción .....	279
6.3.4.1.1	Sensibilizarse con el tema de los viajes .....	279
6.3.4.1.2	Identificar los diferentes tipos de frasemas .....	280
6.3.4.1.3	Repasar el concepto de CVS .....	280
6.3.4.1.4	Identificar las CVS en un texto escrito.....	281
6.3.4.1.5	Identificar CVS en un texto oral .....	283
6.3.4.2	La fase de práctica y memorización .....	283
6.3.4.2.1	Analizar las distintas estructuras sintácticas de las CVS .....	284
6.3.4.2.2	Examinar el uso de los artículos.....	285
6.3.4.2.3	Examinar la relativización del nombre.....	286
6.3.4.2.4	Realizar mapas conceptuales.....	287
6.3.4.2.5	Identificar las variantes de las CVS .....	288
6.3.4.2.6	Distinguir los verbos soporte de los verbos soporte aspectuales.....	290
6.3.4.2.7	Analizar la sinonimia entre los verbos plenos y las CVS correspondientes.....	291
6.3.4.2.8	Distinguir entre verbos soporte y verbos con valor causativo ..	291
6.3.4.2.9	Observar los diferentes sentidos del nombre en la colocación..	292
6.3.4.2.10	Utilizar las CVS en contexto .....	293
6.3.4.2.11	Producir oraciones completas.....	293
6.3.4.2.12	Practicar las colocaciones a través del dominó .....	294
6.3.4.2.13	Utilizar un diccionario para conocer el significado de una colocación .....	294
6.3.4.2.14	Utilizar un diccionario para producir diferentes colocaciones .	295
6.3.4.2.15	Utilizar un corpus para producir diferentes colocaciones .....	296
6.3.4.3	La fase de uso y consolidación .....	297
6.3.4.3.1	Usar el colocativo correcto.....	298
6.3.4.3.2	Formular preguntas con las CVS .....	298
6.3.4.3.3	Emplear las CVS aprendidas en la producción oral .....	300
6.3.4.3.4	Aplicar las colocaciones aprendidas en la producción escrita ..	300
6.3.5	Soluciones de las actividades de la Unidad “Me voy de viaje” .....	302
CAPÍTULO 7.	CONCLUSIONES .....	309
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	317
9.	APÉNDICE: GLOSARIO .....	327
9.1	Campo semántico.....	327

9.2	Campo estructural .....	337
10.	ANEXOS .....	339
10.1	Cuestionario de recogida de datos informativos sobre los sujetos .....	339
10.2	El test .....	339
10.3	Materiales complementarios para la unidad didáctica “Seguir una vida sana” .....	342
10.3.1	Actividad 8. Texto.....	342
10.3.2	Actividad 9. Transcripción.....	344
10.3.3	Actividad 14. El juego de cartas.....	345
10.3.4	Actividad 21 A. Asociograma .....	348
10.3.5	Actividad 21 B. Asociograma .....	348
10.3.6	Instrucciones de uso del Corpus del Español .....	349
10.3.7	Actividad 24. Ficha de autoevaluación .....	352
10.4	Materiales complementarios para la unidad didáctica “Me voy de viaje” .....	353
10.4.1	Actividad 3. Transcripción.....	353
10.4.2	Actividad 4. Texto.....	355
10.4.3	Actividad 5. Transcripción.....	357
10.4.4	Actividad 11. Instrucciones.....	359
10.4.5	Actividad 17. El juego del domino.....	360
10.4.6	Actividad 18. Asociograma.....	362
10.4.7	Actividad 19 B. Asociograma .....	362
10.4.8	Actividad 23. Ficha de autoevaluación .....	363



## Índice de figuras y tablas

Figura 1. Los niveles del MST (Milićević, 2006) .....	22
Figura 2. La variedad de las estructuras lingüísticas en un MST (Mille et al., 2009) .....	23
Figura 3: Anotación de una FL en la estructura sintáctica profunda (Mille et al., 2009) .....	31
Figura 4: Las asociaciones que produce a palabra <i>coche</i> (Higueras García, 2004 : 14).....	58
Figura 5: Representación gráfica de la visión metodológica para el aprendizaje del léxico (Gómez Molina, 2004a).....	61
Figura 6. Clasificación sintáctica de las colocaciones simples de nivel A1-A2 recogidas por el inventario de nociones específicas del PCIC (Fernández Lázaro, 2014: 8) .....	79
Figura 7. ¿Qué significa conocer una palabra? (Nation, 2001: 27).....	81
Figura 8: Asociograma para las colocaciones con el verbo DAR (Gómez Molina, 2004b).....	89
Figura 9: Cajas de colocaciones a partir de una palabra clave (Gómez Molina, 2004b).....	90
Figura 10: Ejercicio para la memorización de las colocaciones (Gómez Molina, 2004b).....	90
Figura 11. Tipología de actividades de colocaciones (Orol González, 2014: 542).....	95
Figura 12. Actividad de sentido (Orol González, 2014c) .....	96
Figura 13. Actividad de sentido y combinación – elección múltiple (Orol González, 2014c) .....	96
Figura 14. Actividad de sentido y combinación – seleccionar el colocativo (Orol González, 2014c) .....	97
Figura 15. Actividad de relación entre las colocaciones (Orol González, 2014c) .....	97
Figura 16. Entrada correspondiente al sustantivo <i>paseo</i> en Redes.....	116
Figura 17. La entrada correspondiente al sustantivo <i>estima</i> en DiCE (Alonso Ramos, 2015:106).....	117
Figura 18. Las colocaciones V+N para la UL <i>estima la</i> en DiCE.....	118
Figura 19. La interfaz de HARenES.....	121
Figura 20. El apartado “Buscar colocaciones” en HARenES.....	122
Figura 21. CdE – Consulta “Lista”.....	125
Figura 22. CdE – Consulta “Colocados” .....	126
Figura 23. CdE – Colocativos que se combinan con el nombre <i>paseo</i> .....	127
Figura 24. CdE – Consulta “Comparar” .....	128
Figura 25. CdE – Consulta “PCEC”.....	128

Figura 26. CREA – Resultados de la consulta .....	129
Figura 27. CREA – Concordancias .....	130
Figura 28. CREA – Consulta “Agrupación” .....	131
Figura 29. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 1 .....	160
Figura 30. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 1 .....	163
Figura 31. Recapitulativo de los resultados obtenidos para el ejercicio 1 .....	167
Figura 32. Distribución de las respuestas no acertadas en el ejercicio 1 .....	168
Figura 33. Distribución de las respuestas no colocacionales en el ejercicio 1 .....	168
Figura 34. Distribución de las respuestas colocacionales en el ejercicio 1.....	169
Figura 35. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 2.....	172
Figura 36. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 2.....	174
Figura 37. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 2.....	177
Figura 38. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 3.....	180
Figura 39. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 3.....	183
Figura 40. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 3.....	186
Figura 41. Distribución de los errores del ejercicio 3.....	186
Figura 42. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 4.....	189
Figura 43. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 4.....	191
Figura 44. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 4.....	193
Figura 45. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 5.....	197
Figura 46. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 5.....	200
Figura 47. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 5.....	203
Figura 48. Distribución de los errores para el ejercicio 5 .....	203
Figura 49. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 6.....	206
Figura 50. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 6.....	208
Figura 51. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 6.....	211
Figura 52. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 7.....	217
Figura 53. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 7.....	220
Figura 54. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 7.....	224
Figura 55. Distribución de los errores para el ejercicio 7 .....	225
Figura 56. Recapitulación de los resultados para todos los ejercicios.....	226
Figura 57. Recapitulación de las respuestas acertadas .....	228
Figura 58. Recapitulación de las no-respuestas .....	229

Figura 59. Recapitulación de las respuestas no acertadas.....	230
---	-----

Tabla 1. Resumen de las actividades propuestas para la enseñanza de las colocaciones .....	101
Tabla 2. Colocaciones con verbo soporte extraídas de los cuatro manuales.....	144
Tabla 3. Clasificación por verbo soporte de las colocaciones extraídas de los cuatro manuales.....	145
Tabla 4. Colocaciones de verbo soporte extraídas del Corpus de Español (Davies, 2012—) .....	146
Tabla 5. Las colocaciones con el verbo soporte <i>hacer</i> y sus equivalentes de traducción en macedonio .	147
Tabla 6. Las colocaciones con el verbo soporte <i>tener</i> y sus equivalentes en macedonio .....	148
Tabla 7. Las colocaciones con el verbo soporte <i>dar</i> y sus equivalentes en macedonio.....	149
Tabla 8. Las colocaciones del test divididos según el verbo soporte .....	151
Tabla 9. Número de colocaciones por ejercicio .....	150
Tabla 10. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 1 .....	157
Tabla 11. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 1 .....	160
Tabla 12. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 1 .....	163
Tabla 13. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 1 .....	165
Tabla 14. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 2.....	170
Tabla 15. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 2 .....	173
Tabla 16. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 2 .....	175
Tabla 17. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 2 .....	176
Tabla 18. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 3.....	178
Tabla 19. Clasificación de las respuestas del grupo CA2 para el ejercicio 3.....	179
Tabla 20. Clasificación de las respuestas del grupo NA2 para el ejercicio 3 .....	180
Tabla 21. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 3 .....	181
Tabla 22. Clasificación de los errores del grupo CB1 para el ejercicio 3.....	182
Tabla 23. Clasificación de los errores del grupo FB1 para el ejercicio 3 .....	182
Tabla 24. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 3 .....	183
Tabla 25. Clasificación de las respuestas del grupo B2 para el ejercicio 3 .....	184
Tabla 26. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 3 .....	184
Tabla 27. Clasificación de las respuestas del grupo C1 para el ejercicio 3 .....	185
Tabla 28. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 4.....	187
Tabla 29. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 4 .....	189
Tabla 30. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 4 .....	191

Tabla 31. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 4 .....	192
Tabla 32. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 5 .....	195
Tabla 33. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 5 .....	198
Tabla 34. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 5 .....	200
Tabla 35. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 5 .....	201
Tabla 36. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 6 .....	205
Tabla 37. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 5 .....	207
Tabla 38. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 5 .....	209
Tabla 39. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 6 .....	210
Tabla 40. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 7 .....	214
Tabla 41. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 7 .....	217
Tabla 42. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 7 .....	221
Tabla 43. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 7 .....	223
Tabla 44. CVS incluidas en nuestro material didáctico .....	234
Tabla 45. Modelos que han servido para la creación de algunas actividades .....	238

## Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación consiste en desarrollar unas pautas metodológicas para la enseñanza de algunas construcciones con verbos soporte (CVS) en la clase de E/LE y diseñar un material didáctico que aborde estas construcciones de forma explícita para que los aprendices macedonios mejoren su competencia colocacional. Para conseguir dicha finalidad, en primer lugar, se describen las orientaciones teóricas en las que se basa este estudio: el léxico-gramática de M. Gross (1981, 1990) y la teoría Sentido-Texto de I. Mel'čuk (1997). El primer enfoque teórico introduce el concepto de verbo soporte, y el segundo define el verbo soporte como parte de una colocación. Después de presentar las particularidades léxicas, semánticas y sintácticas de las CVS, nuestra tesis detalla las características propias del proceso de enseñanza de las colocaciones como parte del componente léxico. Se aclaran los conceptos clave sobre la adquisición del léxico, y se destaca la vital importancia que tiene el aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica. Además, se presenta una recopilación de las propuestas metodológicas y los trabajos realizados sobre la enseñanza de colocaciones. Antes de elaborar el material didáctico destinado a los aprendices macedonios, se realizó una evaluación previa del conocimiento que tienen los aprendices macedonios de las CVS *hacer*, *tener* y *dar*, sin que éstas sean explícitamente enseñadas en las clases de E/LE. El análisis de los resultados obtenidos evidencia las dificultades a las que se enfrentan los aprendices macedonios y permite definir los aspectos que mayor profundización requieren. Una vez conocidos los elementos que exigen más precisión y atención, se elaboraron dos unidades didácticas que favorecen el aprendizaje sistemático de las CVS. Para su desarrollo, se han conjugado los postulados lingüísticos sobre las CVS, las diversas perspectivas metodológicas, y los resultados del análisis de los datos obtenidos de la evaluación. Finalmente, cabe subrayar que esta tesis es una aportación muy innovadora, al ser, según nos consta, la primera investigación centrada en el aprendizaje del E/LE por parte de estudiantes macedonios.

**Palabras clave:** colocaciones, enseñanza/aprendizaje, español, léxico, material didáctico, verbos soporte



## Abstract

The objective of this research project consists in developing methodological guidelines for teaching certain Spanish light verbs constructions, as well as designing a didactic material that deals with these constructions in a more explicit manner, in order to improve the collocational competence of Macedonian students. To reach this goal, we firstly describe the theoretical approaches on which this work is based: the Lexicon-Grammar of M. Gross (1981, 1990) and the Meaning-to-Text Theory of I. Mel'čuk (1997). The first theoretical approach introduces the concept of light verb, and the second one defines the light verb as part of a collocation. After presenting the lexical, semantic and syntactic properties of light verb constructions, our dissertation details the characteristics of teaching collocations as part of the lexical component. The key concepts regarding lexical acquisition are clarified and the importance of teaching collocations is highlighted. In addition, we present reviews of both the diverse methodological proposals and the work related to teaching collocations. Before developing the didactic material destined for Macedonian students, we carried out a diagnostic evaluation of their level of knowledge about light verb constructions with *hacer* "to do", *tener* "to have", and *dar* "to give", without these having been previously introduced in class. The analysis of the results shows the difficulties faced by the Macedonian students, and allows defining the aspects requiring a more in depth treatment. After having detected the elements that need more accuracy and attention, we elaborated two didactic units that favor the systematic learning of light verb constructions. The development of these units has involved the linguistic principles related to the light verb constructions, the various methodological perspectives and the results obtained from analyzing the evaluation. Finally, we would like to emphasize that this thesis is a very innovative contribution, given that, to the best of our knowledge, it is the first research work focused on the learning of Spanish as a foreign language by Macedonian students.

**Keywords:** collocations, teaching/learning, Spanish, didactic material, light verbs, vocabulary,

# Capítulo 1. Introducción

## 1.1 Justificación de la investigación

Los últimos datos proporcionados por el Instituto Cervantes<sup>1</sup> sobre la lengua española muestran que siendo la segunda lengua más hablada como lengua nativa, despierta cada día más interés en el mundo. El interés por el español llega hasta Macedonia, un pequeño país en los Balcanes. Hoy en día, en Macedonia, hay muchas academias de lenguas extranjeras que ofrecen clases de español, y su enseñanza se extiende también a algunos colegios y universidades del sector privado y público. Hasta hace algunos años la oferta de la lengua española a nivel universitario se limitaba a la forma optativa dentro de los estudios filológicos, pero desde 2012, ya se imparte el Grado de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Filología “Blaze Koneski” de Skopje. El objetivo de este grado consiste en proporcionar al estudiante una formación integral en lengua y literatura española e hispanoamericana. Sin embargo, puesto que se trata de unos estudios relativamente nuevos, sufren ciertas limitaciones, tales como la escasez de recursos bibliográficos y materiales didácticos dirigidos a los aprendices macedonios, un número reducido de docentes y por consiguiente, una investigación insuficiente en el ámbito de la filología española. Estas carencias tanto en la enseñanza como en el estudio del español, nos motivaron a emprender esta investigación que pretende ser un aporte significativo tanto a la escasa investigación que se ha realizado en Macedonia en el ámbito de la lingüística española,

---

<sup>1</sup> <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

como a los escasos materiales didácticos para la enseñanza del español dirigidos al alumnado macedonio.

La problemática en la que nos centramos en esta tesis doctoral son las colocaciones. Estas construcciones siempre han constituido para nosotros un tema de interés, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista didáctico. Se trata de unas expresiones arbitrarias, no previsibles, y específicas para cada lengua, y que por lo tanto requieren una descripción minuciosa por parte de los lingüistas y una enseñanza sistemática en las clases de lengua extranjera. En efecto, consideramos que la enseñanza de las colocaciones debe nutrirse de la teoría lingüística. Es decir, para enseñarlas de una manera sistemática, es necesario tener una base teórica sólida y un conocimiento experto de este tipo de construcciones fijas. Partiendo de esta consideración, hemos optado por realizar nuestro trabajo de investigación basándonos en los fundamentos lingüísticos que se ofrecen sobre el tema, y elaborando, después de definir y analizar la naturaleza de estas construcciones, un material didáctico propio a su enseñanza en las clases de E/LE.

Son muchos los autores que han señalado la importancia de la inclusión de las colocaciones en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (Alonso Ramos, 2003; Bahns, 1993; Higuera García, 2006a; Nesselhauf, 2005). El dominio colocacional es indispensable para expresarse con naturalidad, es decir, mantener una conversación espontánea y fluida en LE. Al recurrir a segmentos más complejos y más estructurados, los alumnos cometen menos errores gramaticales y mejoran al mismo tiempo la prosodia de su discurso oral.

En nuestro estudio hemos centrado la atención en un tipo de colocaciones en particular – las construcciones con verbo soporte (CVS). Son numerosos los motivos por los cuales este tipo de colocaciones constituye el objeto central del presente trabajo. En primer lugar, las CVS presentan una elevada frecuencia en el uso de la lengua española. Esto se debe al hecho de que los verbos soporte tienen mayor colocabilidad que los verbos léxicos, es decir, presentan más alta productividad de colocaciones (Koike, 2001: 71-74). En segundo lugar, los estudios que se han llevado a cabo sobre la competencia colocacional de los aprendices extranjeros han mostrado que, de todos los tipos de colocaciones, las CVS son las que más se usan en las producciones, pero también las que más problemas provocan (Wanner, Verlinde y Alonso Ramos, 2013). Dichos problemas se deben al hecho de que se trata de expresiones idiosincráticas, es decir,

específicas para cada lengua. Además, no hay reglas que definan qué colocativo selecciona tal base y esta arbitrariedad es justamente lo que las hace más complejas que las expresiones idiomáticas (Nesselhauf, 2005). Finalmente, al ser formadas por palabras semánticamente transparentes, las CVS suelen pasar desapercibidas ante los ojos de los estudiantes, que las confunden con las combinaciones libres y, por lo tanto, representan un obstáculo hasta en los niveles avanzados (Nesselhauf, 2003).

La autora de esta tesis, como profesora de E/LE, ha observado que los aprendices macedonios también suelen tener dificultades a la hora de producir o traducir CVS españolas. La primera hipótesis apuntaba a que estas dificultades se deben a la no-equivalencia de las CVS en macedonio y español, y por consiguiente, a la influencia de la lengua materna. Al intentar aclarar la problemática mencionada, nos hemos dado cuenta de que las colocaciones, unas construcciones tan frecuentes en todos los idiomas, en realidad nunca han sido objeto de estudio en el campo de la lingüística macedonia, y aún menos de forma contrastiva con el español. Fue otra de las razones que nos condujeron a investigar las CVS españolas y su proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula macedonia. Uno de nuestros objetivos es por lo tanto que los aprendices macedonios se familiaricen con el concepto de colocación, y lo apliquen tanto en su aprendizaje de una lengua extranjera como en su propia lengua.

A diferencia de la situación macedonia, en la bibliografía española existen muchos estudios que tratan las colocaciones, tanto desde el punto de vista teórico (Alonso Ramos 1998, 2004; Blanco Escoda, 2000; Herrero Ingelmo, 2002a, 2002b; Corpas Pastor, 2003; Bustos Plaza, 2006; De Miguel, 2008; Sanromán Vilas, 2008, 2009), como desde el punto de vista práctico (Álvarez Cavanillas, 2008a; Gómez Molina, 2004b; Higuera García, 2006a; Orol González, 2014b; Ruiz Grillo, 1994). En lo que se refiere a los trabajos prácticos, la mayoría de ellos se dedican a la enseñanza de las colocaciones españolas, en general, y solo algunos abarcan la enseñanza de las CVS, en particular. Es decir, es más común trabajar este tipo de colocaciones de un modo secundario dentro del ámbito de las colocaciones (Mitatou, 2011). Para el diseño de los materiales didácticos, se prioriza la presentación de las colocaciones en campos semánticos (por ejemplo, *el mundo laboral, la casa y el alojamiento*, etc.) o dentro de una función lingüística (por ejemplo, *redactar un anuncio de oferta de trabajo, escribir una carta de solicitud de trabajo*) antes que las técnicas mismas, como la agrupación según un colocativo en concreto (Mitatou,

2011: 55). Presentar las colocaciones en función de estas técnicas resulta más fácil para el diseño de las actividades; sin embargo, en algún momento dado los profesores tienen que focalizar su enseñanza en cierto tipo de colocaciones como por ejemplo, las CVS. Además, es importante que este concepto se enseñe desde los niveles iniciales, ya que los estudiantes tienen que ser conscientes de su existencia y ser capaces de reconocer las CVS para luego, poder desarrollar el posterior aprendizaje de manera autónoma. Si los profesores no trabajan las CVS desde el principio, es muy probable que los aprendices cometan errores que, muy probablemente, arrastrarán hasta los niveles superiores. La necesidad de un material didáctico que trabaje las CVS de forma explícita y sistemática desde los niveles iniciales, es otro de los elementos que nos confortaron en la idea de indagar en la enseñanza de las CVS y crear una propuesta didáctica que satisfaga esta necesidad.

Para la elaboración del material didáctico que se presenta en nuestra tesis, nos basamos en los fundamentos teóricos sobre las CVS, por un lado, y en las propuestas metodológicas sobre la enseñanza de las colocaciones, por otro. Asimismo, puesto que se trata de una propuesta dirigida a los aprendices macedonios, hemos realizado a través de un test, una evaluación de su nivel de conocimiento de las CVS. De esta manera, hemos podido detectar las dificultades que las CVS ocasionan a los estudiantes macedonios de E/LE y definir los aspectos que mayor profundización requieren, antes de pasar a la creación de las actividades. La conjugación entre la teoría lingüística, las propuestas metodológicas sobre la enseñanza de las colocaciones y la investigación aplicada hace de este trabajo un proyecto de innovación y aplicado y riguroso.

### **1.2 Objetivos de la investigación**

La finalidad de la presente tesis doctoral consiste por lo tanto en desarrollar unas pautas metodológicas para la enseñanza de las CVS en la clase de E/LE y diseñar un material didáctico que aborde estas construcciones de forma explícita para que los aprendices macedonios mejoren su competencia colocacional.

Para conseguir dicha finalidad, nos hemos planteado una serie de objetivos que podríamos agrupar en dos niveles: teórico y práctico.

Los objetivos a nivel teórico presentan dos ramificaciones – la primera es de carácter lingüístico y la segunda de carácter didáctico. El objetivo lingüístico consiste en definir los dos conceptos centrales de este estudio: las colocaciones y el verbo soporte. Con el fin de aclarar estas nociones, nuestra investigación se propone describir, por una parte, el léxico-gramática de M. Gross (1981, 1990) que introduce el concepto de verbo soporte, y por otra parte, la teoría Sentido-Texto de I. Mel'čuk (1997) que considera los verbos soporte como parte de una colocación, formalizada por las funciones léxicas. Asimismo, se plantea ofrecer una descripción detallada de las CVS deteniéndonos en los aspectos léxicos, semánticos y sintácticos, e insistiendo también en su delimitación en el campo de los frasemas y en el campo de las colocaciones verbales.

En cuanto al objetivo didáctico, se refiere al análisis de las características propias del proceso de enseñanza de las colocaciones como parte del componente léxico. Para alcanzar dicho objetivo, nuestro estudio se plantea realizar una recopilación tanto de las propuestas metodológicas como lo de los recursos ya existentes, sobre las CVS.

Al nivel práctico, nos hemos marcado dos propósitos – uno de carácter evaluativo y otro de diseño.

Para que la creación de un material didáctico satisfaga las necesidades específicas de los aprendices macedonios acerca de la adquisición de las colocaciones, nos hemos propuesto crear e implementar un test que pretende evaluar algunos aspectos propios de las CVS. El análisis de los resultados obtenidos evidencia las dificultades a los que se enfrentan los aprendices macedonios y sirve de guía para la elaboración posterior de las actividades de clase.

Finalmente, el último objetivo de este trabajo de investigación radica en trazar unas pautas metodológicas para la enseñanza de las CVS y elaborar un material didáctico que trabaje estas construcciones de forma explícita y sistemática.

### **1.3 Organización de la tesis**

Después de justificar el tema de estudio y exponer los objetivos que se pretenden conseguir en el primer capítulo de la tesis doctoral, presentaremos a continuación los capítulos que van a conformar esta tesis doctoral.

En el Capítulo 2, se precisan las orientaciones teóricas en las que se basa este estudio. Por una parte, la teoría del léxico-gramática de M. Gross que usamos para definir el concepto de verbo soporte y por otra, la teoría Sentido-Texto, que nos permite delimitar el concepto de colocación dentro del campo fraseológico. Tras proporcionar los fundamentos de estas dos teorías, nos centramos en la descripción de las características propias de las colocaciones con verbo soporte, apoyándonos en el estudio de Alonso Ramos (2004).

El Capítulo 3 de nuestra tesis doctoral está constituido por un estado de la cuestión sobre enseñanza y aprendizaje de las colocaciones como parte del componente léxico. Se inicia con la presentación de los diferentes enfoques teóricos de la enseñanza y aprendizaje del léxico en general, centrándonos en los más novedosos: el enfoque léxico, el creativo y el holístico, y continúa con un análisis comparativo de los procesos de aprendizaje y enseñanza del vocabulario en aprendices eslavos por un lado y en aprendices con una lengua materna románica por otro.

Una vez introducidos los fundamentos teóricos para la enseñanza/aprendizaje del léxico, en el Capítulo 4, nos detenemos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las colocaciones. Tras insistir en la importancia de enseñar estas construcciones en la clase de E/LE, se subrayan las características propias del proceso de enseñanza, con todo lo que este conlleva: qué colocaciones enseñar y cuándo, qué significa conocer una colocación, cómo enseñar las colocaciones y cuáles son las fuentes para su enseñanza. Prestamos una atención particular en las propuestas metodológicas y didácticas que ofrecen varios autores que han investigado sobre el tema, presentando varios procedimientos, técnicas e instrumentos de los que se sirven los profesores a la hora de enseñar las colocaciones. En el último apartado de este capítulo, se destacan las dificultades más comunes a las que se enfrentan los aprendices cuando se trata de producción o comprensión de estas construcciones.

Dedicamos el Capítulo 5 al análisis de los datos obtenidos gracias al test que pasamos y que pretende medir el conocimiento de las CVS que tienen los aprendices macedonios. Antes de pasar al análisis propiamente dicho, se presenta la hipótesis de partida, se describen a los participantes, y se explica cómo se han elaborado el corpus así como el test. El capítulo termina con el análisis de los resultados obtenidos a raíz del test.

En el Capítulo 6 se presentan las dos unidades léxicas que hemos creado, cuyo objetivo principal es mejorar el conocimiento de los estudiantes macedonios en cuanto a las CVS. Se

## 1. Introducción

---

explican los pasos seguidos para su planificación, construcción así como administración, y también se presentan todas las actividades que componen el material didáctico elaborado.

La tesis concluye con unas reflexiones finales sobre las aportaciones del trabajo y propone posibles perspectivas de investigación.





## Capítulo 2: Marco teórico

El propósito principal de este capítulo es presentar los fundamentos lingüísticos que sustentan este trabajo de investigación. Puesto que el estudio se centra en las colocaciones con verbo soporte, empezaremos definiendo estos dos conceptos fundamentales, a través de dos enfoques teóricos: el léxico-gramática de M. Gross (1981, 1990) y la teoría Sentido-Texto de I. Mel'čuk (1997). El primero introduce el concepto de verbo soporte, y el segundo define el verbo soporte como parte de una colocación. Finalmente, terminamos el capítulo con la descripción léxica, semántica y sintáctica de las construcciones con verbos de apoyo gracias a las aportaciones de Alonso Ramos (2004).

### 2.1 Introducción de los términos *verbo soporte* y *colocación*

Antes de pasar a una presentación más exhaustiva de las características propias a las CVS, vamos a empezar por la introducción de los términos *verbo soporte* y *colocación*.

Los primeros estudios sobre *verbos soporte* se hicieron para el francés en el laboratorio lingüístico *Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (L.A.D.L)* dirigido por M. Gross (M. Gross, 1981, 1990; G. Gross, 1993, 1994; R. Vivès, 1993). Sin embargo, el verbo soporte se ha estudiado también en otras lenguas y ha recibido diferentes denominaciones: *ligeros*, *livianos*, *funcionales*, *delexicalizados*, *de apoyo*, *de soporte*. M. Gross (1990) los define como verbos que han perdido su sentido pleno y solamente sirven para actualizar el sustantivo que es el que porta el peso semántico (*hacer un viaje*, *dar un paseo*, *tener miedo*).

En cuanto al término *colocación*, fue usado por primera vez por Firth en 1957 como término para referirse a combinaciones habituales de unidades léxicas. Desde Firth hasta hoy, la

definición de colocación cambia en función de los diferentes estudios sobre el fenómeno colocacional. Actualmente se distinguen dos corrientes de investigación: la corriente contextualista o estadística y la corriente lexicográfica o semántica. La corriente contextualista se basa en los postulados de Firth y la estadística. Según esta corriente la colocación se define como la combinación de dos palabras que no están a mucha distancia en el texto y que se repiten frecuentemente (Sinclair, 1991). En cambio, la corriente semántica pone énfasis en el análisis de la semántica léxica. Esta corriente define la colocación como una combinación de dos palabras entre las que existe una relación de dependencia semántica. Los dos constituyentes de la colocación son: *la base*, un elemento semánticamente autónomo, y el *colocativo*, un elemento que depende semánticamente de la base. Además, los lingüistas que siguen la corriente lexicográfica estudian las colocaciones con el fin de elaborar diccionarios especializados en esas combinaciones de palabras.

Los seguidores más destacados del contextualismo de Firth son Halliday (1961), Sinclair (1991), Evens (1988), y los seguidores que defienden la corriente semántica y lexicográfica son, entre otros, Hausmann (1979), Coseriu (1981), Cruse (1986), Mel'čuk (1987).

Como vemos, los dos enfoques que definen la colocación son opuestos, pero como bien remarca Corpas Pastor (2003), también complementarios. Desde nuestro punto de vista, la frecuencia de coaparición es una característica colocacional muy importante, pero también coincidimos con Alonso Ramos (1994) cuando subraya que la coocurrencia frecuente de dos palabras no es prueba de que exista una colocación. En las colocaciones, “la coocurrencia de los lexemas puede estar determinada por su significado y esto es independiente de que ambos lexemas aparezcan frecuentemente en los textos” (ibíd.: 14). Por consiguiente, cabe destacar que el foco de nuestra exposición teórica sobre las colocaciones asume exclusivamente los postulados de la corriente semántica o lexicográfica.

De todos los tipos de colocaciones que existen, hemos optado por analizar las que tienen como base un nombre y como colocativo, un verbo soporte. Las colocaciones con verbos soporte en español han sido objeto de estudio para un gran número de investigadores (Alonso Ramos, 1998, 2004; Blanco Escoda, 2000; Herrero Ingelmo, 2002a, 2002b; Corpas Pastor, 2003; Bustos Plaza, 2006; De Miguel, 2008; Sanromán Vilas, 2008, 2009). Para la descripción de las CVS, nuestro trabajo sigue los fundamentos lingüísticos del léxico-gramática de M. Gross y de la

teoría Sentido-Texto de I. Mel'čuk. Asimismo, dedicamos un interés especial al trabajo de Alonso Ramos (2004) que hace un análisis detallado de los rasgos propios de estas construcciones.

## 2.2 Léxico-gramática

El modelo del léxico-gramática fue desarrollado por Maurice Gross (1981, 1990) basándose en la teoría transformacional del lingüista ucraniano Z. S. Harris (1976). Partiendo de esta teoría, Gross empezó un estudio creando un corpus de verbos en francés que le permitieron analizar y describir empíricamente su comportamiento sintáctico.

Según el postulado básico del léxico-gramática, la frase simple constituye la unidad mínima de análisis de los textos, mientras que las palabras adquieren su significado en el marco de la frase. De esa manera, las descripciones que Gross hace en su estudio se basan en las frases simples y las transformaciones que éstas pueden sufrir.

Según Gross, la frase simple es un esquema predicativo formado por un predicado y sus argumentos (sujeto y complementos). Un predicado (u *operador* según Harris) es el término que necesita de al menos algún otro elemento para completarlo. Los elementos que acompañan el predicado son denominados argumentos. Por ejemplo, el verbo intransitivo *dormir* es un predicado que tiene sólo un argumento (ej. *María duerme*), mientras que el verbo transitivo *comer* es un predicado con dos argumentos (ej. *María come una manzana*). Según el léxico-gramática los predicados y los argumentos se anotan de la manera siguiente:

(1)  $P(NO)$  *dormir*       $P(NO, N1)$  *mirar*       $P(NO, N1, N2)$  *dar*

Como podemos observar, el primer argumento, que es generalmente el sujeto, se numera por cero y los otros pueden ir hasta tres o hasta cuatro: N1 es el primer complemento, N2 el segundo complemento etc.

Para convertir este esquema de argumentos en frase (o "en una frase gramaticalmente aceptable") es necesario efectuar dos acciones. Primero se realiza la 'linearización', es decir, la colocación de los argumentos delante o detrás del predicado, y después la 'actualización', que consiste en la adición de un morfema temporal y personal. Asimismo suele llamarse este último

proceso la ‘conjugación del predicado’. Aplicando las acciones de linearización y actualización podemos obtener las frases siguientes:

- (2) a. *dormir (María) = María duerme.*  
b. *comer (María, manzana) = María come una manzana.*  
c. *dar (María, manzana, Pablo) = María le da una manzana a Pablo.*

Aparte de que acompañan el predicado, los argumentos pueden comportarse, ellos mismos, como predicados respecto a otros operadores. Los argumentos que no son susceptibles de comportarse como predicados son denominados *entidades*. En este sentido, las entidades son autosuficientes y pueden realizarse lingüísticamente por sí mismas.

Como ya lo hemos mencionado, aparte de la frase simple que es un esquema predicado/argumento, para la representación de un modelo de léxico-gramática se describen también las transformaciones sintácticas. Estas transformaciones pueden operar sobre una frase simple (ej. la pasiva, la pronominalización) o entre dos frases simples (ej. la subordinación, la coordinación).

Una vez realizada la descripción de las frases simples y las transformaciones, Gross procura definir los verbos por clases sintácticas. Esta clasificación se basa en varios parámetros, pero unos de los más importantes son el número de complementos y su forma. Estas son las tres formas básicas del francés:

- (3) a. *N0 V Marie dort.*  
b. *N0 V N1 Max boit du vin.*  
c. *N0 V À N1 Luc a pensé à Jo.*

Esta clasificación es muy general, con lo cual a una misma clase pueden pertenecer un gran número de verbos, pero al añadir otros parámetros distinguimos unos verbos de otros de manera que al final no existen dos verbos con propiedades sintácticas idénticas. Por ejemplo, la clasificación basada sobre el parámetro de rasgos sintáctico-semánticos, permite desambiguar el ámbito de numerosos predicados. Si observamos el esquema de *comer* = V (N0, N1), veremos que puede dar lugar a una oración gramatical y pragmáticamente aceptable *María come una manzana* y a una gramatical pero pragmáticamente inaceptable *\*El bolígrafo come una mesa*. Al

precisar que el primer argumento tiene un rasgo de ser vivo y el segundo un rasgo concreto, se evita la segunda posibilidad. Sin embargo, todavía existe la posibilidad de que este esquema genere una oración como *María come una mesa*. Para solucionar este problema, Gaston Gross (1994) propone la noción de ‘clase de objetos’ a fin de obtener una clasificación más precisa. De esa manera, el predicado *comer* se define como sigue:

(4) *comer/N0:Hum/N1:Conc<alimentos>*

Estas clases de objetos son de hecho unas subclases semánticas que comprenden un conjunto de unidades léxicas y que se construyen a partir de los predicados que los seleccionan. La clase <alimentos> tiene predicados apropiados como *comer* o *tomar* que seleccionan las unidades de dicha clase como segundo argumento.

Aparte de la descripción lingüística de los verbos, el desarrollo del modelo léxico-gramática ha permitido también la representación de los sustantivos y los adjetivos, por una parte, y las formas compuestas, por otra. Las formas compuestas o las expresiones fijas son descritas de la misma manera que los verbos, por ejemplo:

(5) *N0 es el brazo derecho de N1 = La secretaria es el brazo derecho del director.*

En cuanto a los adjetivos predicativos, se describen en posición de atributo, después de los verbos *ser* o *estar*:

(6) *N0 está orgulloso de N1 = María está orgullosa de su hermano.*

Para la descripción de los sustantivos predicativos M. Gross introduce el concepto de *verbo soporte*, lo que Harris denomina *verbo operador*. Explicaremos en detalle el concepto de verbo soporte en el apartado siguiente.

### 2.2.1 Verbos soporte

Como hemos señalado en el apartado anterior, el predicado puede adoptar diferentes formas morfológicas – un verbo, un adjetivo o un sustantivo. La estructura argumental de un predicado es *predicado (arg0, arg1, arg2)*. Para un verbo, esta estructura se determina buscando la frase simple ‘máxima’ a la que da lugar ese verbo, es decir, la frase que contiene todos sus argumentos. Por ejemplo, para el verbo *dar* (en su significado de ‘traspasar, donar’) la frase simple máxima es *María le da una manzana a Pedro*, lo que muestra que *dar* tiene tres argumentos: *arg0*, es el sujeto que designa un humano, *arg1*, es el objeto directo y *arg2*, es el objeto indirecto. En cuanto a los adjetivos y los sustantivos, para determinar su estructura argumental, igual que para los verbos, es necesario construir una frase simple. Pero, como los adjetivos y los sustantivos no tienen ‘conjugación’, se acompañan por un verbo. El adjetivo predicativo se describe acompañado por un verbo copulativo, y el sustantivo predicativo “por unos verbos predicativamente vacíos que ‘conjugan’, por así decir, esos sustantivos” (Herrero Ingelmo, 2002a). Estos verbos representan un soporte sintáctico para los sustantivos por lo cual se denominan *verbos soporte*. A continuación presentamos unos ejemplos de los verbos soporte *hacer*, *tener* y *dar* que suelen ser los más productivos en muchas lenguas:

(7) a. *María viaja en tren.*

b. *María hace un viaje en tren.*

(8) a. *Ana admira a su profesora.*

b. *Ana tiene admiración por su profesora.*

(9) a. *Marco pasea por el parque.*

b. *Marco da un paseo por el parque.*

Como podemos observar en estas frases, los verbos *tener*, *hacer* y *dar* han perdido su sentido pleno y solamente sirven para actualizar el sustantivo que es el que lleva el peso semántico.

En (10a) el verbo *dar* conserva su sentido pleno de ‘transmitir, donar’ y en (10b) está utilizado como verbo soporte.

- (10) a. *Marco le da el lápiz a María.*  
b. *Marco da un paseo por el parque.*

Otra característica de los verbos soporte es el hecho de que no tienen argumentos (son predicativamente vacíos), y es el sustantivo el que selecciona el número y el tipo de argumentos. Los verbos soporte llevan solo información gramatical: el aspecto, el modo y el tiempo. En la frase *Ana admira a su profesora* el *arg0(Ana)* y el *arg1(profesora)* constituyen la estructura argumental del sustantivo predicativo *admiración*. Entonces anotamos: *admiración (Ana, profesora)*.

### 2.2.1.1 *Propiedades de las construcciones con verbo soporte*

En este apartado presentamos algunos tests que permiten contrastar la predicación verbal normal y la predicación verbal de verbo soporte. M. Gross (1981), indica tres propiedades de las construcciones con verbo soporte que los distinguen de los verbos plenos. Utilizaremos el ejemplo siguiente para presentarlas:

- (11) *María tiene interés por la historia.*

1. La imposibilidad de añadirle un complemento de nombre o un posesivo al sustantivo soportado:

- (12) a. *\*María tiene interés de Ana por la historia*  
b. *\*María tiene su interés por la historia*

Esta imposibilidad se debe al hecho de que el primer argumento del sustantivo soportado coincide obligatoriamente con el sujeto del verbo soporte.

2. El doble análisis a través de la relativización:

- (13) a. *El interés por la historia que tiene María es muy grande.*  
b. *El interés que María tiene por la historia es muy grande.*



El doble análisis muestra que *por la historia* es al mismo tiempo complemento del nombre *interés* y complemento de la expresión *tener interés*.

3. Eliminación del verbo soporte y creación de una construcción nominal compuesta por los mismos constituyentes cuyo verbo soporte ha sido eliminado. Comparar (13a) con (14):

(14) *El interés de María por la historia.*

Esta eliminación del verbo soporte opera después de la relativización.

### 2.2.1.2 *Verbos soporte generales y apropiados*

El estudio sistemático de G. Gross, (1996 : 56) sobre los verbos soporte muestra que son los predicados nominales los que determinan la forma de actualización, o sea, la selección del verbo soporte depende de la naturaleza semántica del predicado. Por lo tanto, teniendo en cuenta las clases semánticas de los predicados, se distinguen dos grupos de verbos soporte: verbos soporte generales (*verbes supports généraux*) y verbos soporte apropiados (*verbes supports appropriés*) a una clase semántica.

Los verbos soporte generales actualizan las tres hiperclases de predicados nominales: las acciones, los estados y los acontecimientos. En francés, a las acciones les corresponde el verbo *faire* (*hacer*), a los estados – *avoir* y *être* + *préposition* (*tener* y *ser* + *preposición*), y a los acontecimientos – *il* y *a* (*hay*):

Sin embargo, no todos los predicados sustantivos aceptan alguno de estos verbos generales, es decir, hay sustantivos que requieren unos verbos más específicos. Para identificar estos verbos es necesario desarrollar unas clases semánticas más finas. Por ejemplo, la clase de <las acciones> se divide en las subclases de <operaciones quirúrgicas>, <los ruidos vocálicos>, <delitos>, etc. que en vez del verbo *faire* ('hacer') eligen los verbos correspondientes: *pratiquer* ('practicar'), *émettre*, *pousser* ('emitir', 'soltar'), *commettre* ('cometer'), etc. Esto significa que entre los soportes existen verbos que son estrictamente apropiados a una subclase. Además, la idea de desarrollar unas clases más específicas para identificar los soportes apropiados no se aplica solamente al grupo de las acciones, sino también a los estados y los eventos.

En español, según X. Blanco quien tradujo el manual de lingüística de G. Gross (2013: 189), los verbos soporte básicos o generales que conjugan las tres hiperclases de predicados nominales, son *hacer*, *tener* y *tener lugar*:

- (15) a. *Juan ha hecho un viaje a Italia.*  
b. *Juan tiene buen carácter.*  
c. *Un terremoto ha tenido lugar en Turquía.*

Aunque los verbos soporte generales acompañan a una gran parte de los predicados nominales de cada una de las tres hiperclases, tanto en español como en francés, existen verbos soporte apropiados a una subclase de predicados sustantivos. A continuación citamos una lista de varias subclases y sus verbos soporte específicos (G. Gross, 2013 : 190):

a) <acciones>

<acción sobre N>: *ejercer* (tiranía, presión); <ayudas>: *conceder*, *aportar*, *atribuir* (ayuda, subvención); <castigo>: *infligir* (sanción); <combates>: *librar* (guerra); <comportamientos>: *mostrar* (valor); <crímenes>: *cometer*, *consumar*, *perpetrar* (crimen, atentado); <decisión>: *tomar* (resolución); <enseñanza>: *dar*, *dictar* (lección, curso); <golpes>: *dar*, *asestar*, *pegar*, *soltar* (bofetada, puñetazo); <gritos>: *emitir*, *lanzar*, *pegar* (alarido, grito); <investigación>: *llevar a cabo*, *realizar* (experimento); <operaciones quirúrgicas>: *practicar* (operación, incisión); <oposición>: *oponer*, *manifestar* (rechazo); <orden>: *dar* (instrucción); <perception>: *lanzar*, *echar* (mirada); <preguntas>: *hacer* (pregunta);

b) <estados>

<propiedades definitorias>: *tener* (*un triángulo tiene tres lados*); <propiedades durativas>: *tener* (*Juan tiene un carácter sereno*), *poseer* (*Juan posee grandes cualidades*), *sufrir* (*Juan sufre de asma*), *respirar* (*Juan respira salud*), *conocer* (*China conoce una gran prosperidad*), <estados transitorios>: *tener* (*Juan tiene fiebre*); *acusar* (*Juan acusa el cansancio*), *sentir* (*Juan sintió una gran alegría*), *sufrir* (*Juan sufre un acceso de tos*), *lucir* (*Juan luce un aspecto radiante*), *presentar* (*Juan presenta síntomas inquietantes*); <estados situacionales>: *tener* (*Juan*

(*tiene, lleva prisa*), *acusar* (*El corredor acusa un retraso de dos minutos*); <estados resultativos>: *llevar* (*Juan lleva una cicatriz*);

c) <acontecimientos>

<acontecimientos fortuitos>: (síntomas) *aparecer*, (incendio) *declararse*, (obstáculos) *encontrarse*, (conflicto) *estallar*, (tregua) *establecer*, (problemas) *presentarse*, (defectos) *revelarse*, (tensión) *salir a relucir*, (desgracia) *suced*, (dificultad) *surgir*; <acontecimientos creados> (ceremonia) *celebrarse*, (campeonato) *disputarse*, (espectáculo) *dar*, (Parlamento) *reunirse*; <acontecimientos cíclicos>: (Navidad, cumpleaños, santo) *caer* (tal día), (primavera, frío) *llegar*.

De los trabajos que se han realizado sobre los verbos soporte españoles en el marco teórico del léxico-gramática, destaca el de Herrero Ingelmo (2002a, 2002b). Este lingüista distingue también dos tipos de verbos soporte: los verbos generales, que denomina “verbos de amplio espectro”, debido a su capacidad de actualizar un número elevado de sustantivos predicativos, y los verbos soporte apropiados, que son denominados “verbos de uso limitado” porque acompañan un sustantivo o un grupo reducido de sustantivos. Según este autor, al primer grupo pertenecen los verbos *dar, tener, echar, hacer, poner* y *tomar* que producen expresiones idiomáticas como *dar un paseo, tener miedo, echar una siesta, hacer ejercicios, poner orden, tomar una iniciativa*, y al segundo grupo pertenecen las variantes estilísticas y aspectuales de los verbos soporte. Estas últimas las describiremos en el apartado siguiente.

### **2.2.1.3 Variantes aspectuales y estilísticas**

Según G. Gross (1996 : 61-69), existen verbos soporte especializados en la expresión de los valores aspectuales. Estos verbos se relacionan con el aspecto o más precisamente con las fases de la acción expresada por el sustantivo predicativo según sea acción, estado o acontecimiento. G. Gross (2013 : 191-193) distingue los siguientes tipos de verbos soporte aspectuales:

a) Iterativos: *repetir* (*llamamiento*), *reiterar* (*petición*), *acumular* (*fracasos*), *reavivarse* (*guerra*).

- b) Intensivos: *ladrar (una orden), saltar (de alegría), acentuar (presión), amainar (viento), aminorar, amontonarse (las dificultades), bajar (peso)*...
- c) Incoativos: *abrir (negociaciones), abordar (tema), acceder (a la sabiduría), adoptar (actitud), adquirir (una capacidad), aparecer (síntoma), emprender (viaje, campaña), entablar (una conversación), esbozar (un plano), estallar (guerra), iniciar (acciones), surgir (conflictos)*...
- d) Progresivos:
- durativos - *proseguir (el trabajo), matener (presión), (sesión) prolongar*;
  - aumentativos - *(peligro) aumenta, (fiebre)*;
  - diminutivos - *bajar, (viento) amaina*...
- e) Terminativos: *interrumpir (trabajo), suspender (hostilidades), perder (humor), (combate) cesar, (niebra) disipar finalizar, lograr (propósito, fin), periclitarse, rematar, salir de (enfermedad)*...
- f) Télicos: *alcanzar (cumbre), encontrar (paz), conquistar, conseguir, ganar, lograr, obtener*...

Es importante mencionar que no se deben confundir los verbos auxiliares con algunos de los verbos soporte que hemos enumerado arriba. Los verbos auxiliares actualizan otros verbos, mientras que los verbos soporte actualizan sustantivos. Por ejemplo, el verbo *empezar* se considera como un verbo auxiliar y no como un verbo soporte incoativo. Observamos las frases siguientes:

- (16) a. *María empieza un viaje*  
b. *María empieza a hacer un viaje.*

Estos ejemplos nos muestran que el verbo *empezar* no se aplica solamente al predicado nominal *viaje*, sino al conjunto que este predicado forma con el verbo *hacer*. Este no es el caso con el verbo *emprender*:

- (17) a. *\*María emprende a hacer un viaje*  
b. *María emprende un viaje.*

El verbo *emprender* es un verbo soporte incoativo que se aplica directamente al predicado nominal *viaje*.

Lo mismo sucede con los verbos *continuar* y *acabar*. Estos dos verbos no son soportes, sino que uno es auxiliar progresivo y el otro auxiliar terminativo.

Los verbos soporte pueden tener también diferentes variantes dependiendo del estilo o nivel de lengua. Por ejemplo, las variantes estilísticas para el verbo soporte *dar* con el predicado *golpe* pueden ser *arrear/ atizar/ pegar/ propinar*. En el grupo de las variantes incluimos también los verbos de naturaleza metafórica. Algunos ejemplos de soportes metafóricos son: *clavar (una bofetada), sembrar (el pánico), llover (las críticas), etc.*

### **2.2.1.4 Verbos soporte y determinación del predicado nominal**

Los determinantes también entran en el proceso de actualización del predicado nominal. No se pueden estudiar únicamente como parte del sintagma nominal porque no solo dependen de la naturaleza semántica del predicado sino también del verbo soporte que le acompaña. A modo de ejemplo, G. Gross (2013 : 195) compara el uso del predicado *viaje* con el verbo soporte *realizar*, por una parte, y con el terminativo *rendir*, por otra. Observa que en el primer caso se pueden utilizar diferentes determinantes: *realizar un/ este/ etc. viaje*, mientras que en el segundo caso no se pueden utilizar los determinantes indefinidos y demostrativos: *\*rinde un/ este viaje*, pero sí los definidos y los posesivos: *rinde su/el viaje*.

Hasta aquí hemos ofrecido una definición del concepto de verbo soporte siguiendo los principios del léxico-gramática y basándonos en los numerosos trabajos realizados por G. Gross para el francés. Dentro de este marco teórico, los verbos soporte son verbos vacíos de significado léxico que le sirven al nombre con el que se combinan como un apoyo sintáctico. Puesto que en estas combinaciones el nombre es el que lleva el peso semántico, la selección del verbo soporte depende de la naturaleza semántica del predicado nominal. Por esta razón en algunos modelos lexicográficos, los verbos soporte se consideran como una información que debe estar incluida en la entrada lexicográfica del nombre. En efecto, un marco teórico que tenga precisamente este

enfoque lexicográfico es la teoría Sentido-Texto. El tratamiento de los verbos soporte dentro de este marco teórico lo presentaremos en el apartado siguiente.

### 2.3 Teoría Sentido-Texto

La Teoría Sentido-Texto (TST) nació en 1965 con los primeros trabajos de Žolkovskij y Mel'čuk en traducción automática del inglés hacia el ruso. El principio básico de esta teoría es que la lengua es un instrumento cuya primera función es expresar significados, con lo cual se pone especial énfasis en la semántica.

Los tres postulados básicos de la TST son los siguientes (Mel'čuk, 1997):

1. La lengua es un sistema de reglas que reflejan correspondencias entre un infinito conjunto de significados y un infinito conjunto de textos. Eso significa que cada lengua natural puede transformar los significados – la información que el locutor quiere transmitir - en textos y que el locutor puede también transformar los textos – la manifestación física del discurso – en significados.

2. Las lenguas naturales, y por lo tanto las correspondencias ente los significados y los textos, deben describirse mediante unos modelos Sentido-Texto (MST). Estos modelos están organizados a partir del significado hacia el texto, es decir en la dirección de la síntesis o la producción del enunciado porque procuran simular el comportamiento lingüístico humano. En un MST los significados están formalizados por la representación semántica y el habla por la representación fonética. A cada representación semántica le corresponden todas las representaciones fonéticas que se pueden expresar en una lengua dada. De allí, la paráfrasis tiene un papel fundamental en la TST.

3. Entre el nivel semántico y el nivel fonológico se distinguen dos niveles intermedios, el sintáctico y el morfológico. Todos estos niveles, excepto el semántico, están divididos en dos (sub)niveles, el profundo y el superficial. El nivel profundo es más cercano al significado y el superficial al texto. Por lo tanto, hay siete niveles de representación: semántico, sintáctico profundo, sintáctico superficial, morfológico profundo, morfológico superficial, fonético profundo y fonético superficial. La figura 1, tomada de Milićević (2006), ilustra esta estratificación.

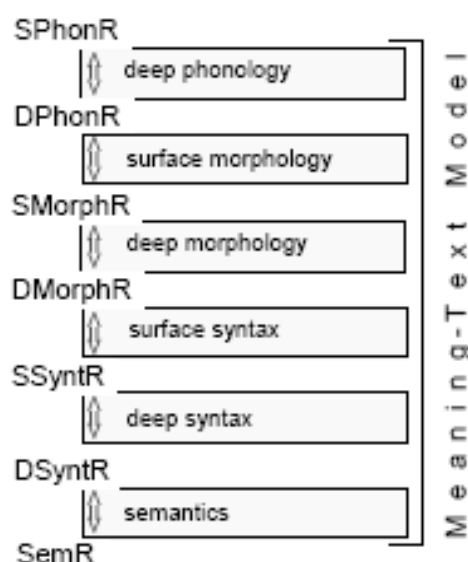


Figura 1. Los niveles del MST (Milićević, 2006)

Cada representación utilizada por un MST está constituida por varios objetos formales denominados estructuras. Todos los niveles tienen una estructura de base que refleja la entidad lingüística central del nivel, y otras estructuras periféricas que le aportan una información adicional – comunicativa, prosódica, referencial, retórica y anafórica, a la estructura de base. Estas estructuras se consideran periféricas porque no existen independientemente de la estructura básica, pero son de enorme importancia en el proceso de la producción y entendimiento. Además, no todas las estructuras periféricas aparecen en todos los niveles, por ejemplo la referencial y la retórica son exclusivas del nivel semántico.

En cuanto a la estructuras de base, son específicas para cada nivel. En el nivel semántico, la estructura de base es un grafo cuyos nodos están etiquetados por los semantemas – las unidades semánticas de la lengua. Estas unidades semánticas se dividen en predicados y nombres semánticos (entidades autónomas que no tienen argumentos). Los arcos del grafo están etiquetados por los números arábigos (1-6) que especifican los argumentos del predicado.

En los niveles sintácticos, la estructura de base es un árbol de dependencias linearizado que representa la organización del enunciado a través de las unidades léxicas y sus relaciones sintácticas. En la estructura sintáctica profunda, los nodos están etiquetados por los lexemas

plenos sin ningún rasgo gramatical. Las relaciones de dependencia en la estructura sintáctica profunda son relaciones universales porque no cambian sea cual sea la lengua considerada. Distinguimos seis relaciones actanciales profundas marcadas por los números romanos (I-VI) que relacionan una UL con sus actantes sintácticos, es decir, los elementos de la frase cuyo empleo está regido por la UL; una relación atributiva (ATTR) que representa las construcciones con todos los tipos de modificadores; una relación coordinativa (COORD) que representa la coordinación y una relación apenditiva (APPEND) que une un nodo con algunas unidades léxicas que no tienen un papel estructural en la frase (interjecciones, adverbios frasales, etc.).

En la estructura sintáctica superficial, los nodos están conformados por todos los lexemas de la frase incluyendo las palabras gramaticales, y las relaciones utilizadas que (a grades rasgos, cumplen funciones gramaticales del tipo “sujeto” u “objeto”) dependen de la lengua descrita.

En los niveles morfológicos la estructura de base es una cadena formada por los lexemas del enunciado con sus rasgos morfológicos presentes pero sin aplicar (nivel profundo) y ya aplicados (nivel superficial). En el nivel fonológico, la estructura se compone de fonemas (nivel profundo) y realizaciones fonéticas correspondientes (nivel superficial).

Para ilustrar las estructuras de base de los niveles semántico, sintáctico profundo y sintáctico superficial nos servimos de un ejemplo tomado de Mille et al. (2009). A continuación mostramos las tres estructuras para la frase *El presidente ha bebido mucha agua*:

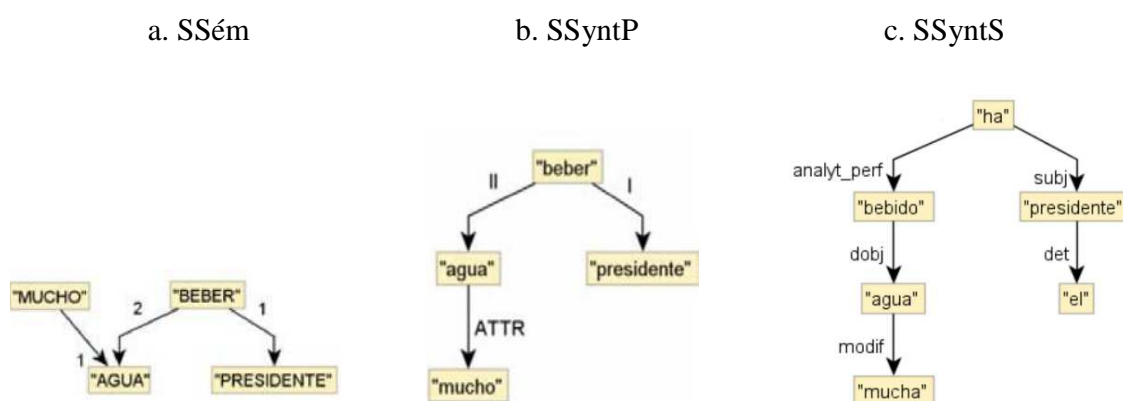


Figura 2. La variedad de las estructuras lingüísticas en un MST (Mille et al., 2009)



Las reglas de un MST están clasificadas en dos grupos: reglas de correspondencia que operan entre los niveles y reglas de equivalencia que operan en un mismo nivel. Es decir, las reglas de correspondencia permiten el mapeo de un nivel a otro y las reglas de equivalencia son, de hecho, reglas de paráfrasis que permiten construir a partir de una estructura sintáctica profunda, otras estructuras sintácticas profundas equivalentes que expresan el mismo sentido, pero tienen diferentes elementos léxicos y estructurales<sup>2</sup>.

Aparte de las reglas de correspondencia, para el mapeo del nivel semántico al nivel sintáctico profundo, es indispensable la utilización de un *Diccionario explicativo y combinatorio* (DEC). El DEC fue elaborado por un equipo de lingüistas de la Universidad de Montreal, bajo la dirección de Mel'čuk (Mel'čuk et al. 1984; 1988; 1992; 1999)<sup>3</sup>. Se trata de un diccionario donde cada UL se caracteriza por una estructura dividida en tres zonas: la semántica, la sintáctica y la léxico-combinatoria (las *funciones léxicas* que se explican en el apartado siguiente). Más adelante veremos también que la descripción formal de las unidades léxicas en el DEC tiene mucho peso en el tratamiento de las colocaciones y, por consiguiente, en el tratamiento de las CVA.

Aunque el DEC haya sido desarrollado para el francés, se ha aplicado la misma metodología para el español. En concreto, en la Universidad de la Coruña, un equipo encabezado por Margarita Alonso Ramos elaboró el DiCE, *Diccionario de Colocaciones del Español* (Alonso Ramos, 2005). Nos detendremos en las particularidades de este diccionario en el apartado 4.5.2.

### 2.3.1 Predicados y actantes

A continuación describimos la teoría de los predicados y los actantes siguiendo a Mel'čuk (2004a). Como ya lo hemos mencionado en el apartado anterior, la estructura semántica está compuesta por dos tipos de semantemas: predicados y nombres semánticos.

---

<sup>2</sup> Para entender la aplicación de la TST en el tratamiento automático del lenguaje natural *vid.* Mihajlovska (2013)

<sup>3</sup> Para la presentación de este diccionario y una introducción a la Lexicografía Explicativa y Combinatoria (LEC) *vid.* Mel'čuk, Clas y Polguère (1995).

Los predicados son definidos de la misma manera que en el léxico-gramática – denotan hechos (acciones, estados, eventos, actividades, procesos, relaciones...) que implican al menos un argumento. Los argumentos que acompañan el predicado en la TST se denominan *actantes*. En la TST existen tres tipos de actantes que corresponden a los tres niveles: actante semántico, sintáctico profundo y sintáctico superficial. Los actantes semánticos son habitualmente designados por variables del tipo: X, Y, Z...y en la mayoría de los casos se corresponden con los actantes sintácticos superficiales – el sujeto, primer complemento, segundo complemento... Los actantes sintácticos profundos son la realización de las posiciones de los actantes semánticos de una UL como sus dependientes sintácticos. La correlación entre todos los actantes se indica a través del régimen en el DEC. En el esquema de régimen se especifica también la *diátesis*, es decir, la correspondencia entre los actantes semánticos y los actantes sintácticos profundos. Por ejemplo en el caso de *amor* se puede considerar el ‘amor de X por Y’, en el que  $X=I$  e  $Y=II$ , pero también el ‘amor entre X e Y’, donde  $X+Y=I$ .

En cuanto a los nombres semánticos, corresponden a lo que se llama *entidad* según el léxico-gramática, y no implican ningún participante, por ejemplo: *sol, arena, María*.

Sin embargo, la TST propone un elemento nuevo, el *cuasi-predicado* semántico, que denota una entidad que sí conlleva participantes. El cuasi-predicado no denota un hecho sino una entidad que se define más bien en función de su implicación en un hecho. Por ejemplo, *profesor* es ‘un individuo X que enseña Y a los individuos Z (en una institución W)’, *restaurante* es ‘un establecimiento donde los individuos X sirven los individuos Y ofreciéndoles la comida Z’, *tren* es ‘un medio de transporte que sirve para ir de X a Y’. Como podemos observar, los cuasi-predicados pertenecen siempre a la categoría de sustantivos.

### 2.3.2 Colocaciones

En lo que sigue, explicamos la noción de colocación siguiendo el ejemplo de Mel’čuk (1996).

Para que un locutor pueda producir un enunciado, primero tiene que elegir las UULL que corresponden a lo que quiere decir. Algunas de estas UULL se eligen de una manera independiente, es decir, sin tener en cuenta otras UULL. Por ejemplo, si el locutor quiere hablar

en español de la ‘sensación de alerta y angustia por la presencia de un peligro o mal’, va a elegir la palabra *miedo*. Esta selección es puramente semántica. Si el locutor, hablando del miedo, necesita expresar el hecho de que alguien posee un alto grado de miedo, hará uso de una expresión como *miedo cerval*. En este caso la selección de la palabra *cerval* está lexicalmente controlada en función de la UL *miedo*. Las UULL que son lexicalmente controladas en función de la UL previamente seleccionada (ej. *miedo*), y además, aparecen junto con esta UL (ej. *miedo cerval*), se llaman *colocaciones*. La UL dominante se llama *base* de la colocación y la otra UL cuya selección no es libre, sino que depende de la base, se llama *colocativo*. Por ejemplo, si tomamos la palabra *paseo* como base y queremos expresar el sentido de ‘pasear’, en español es necesario elegir la palabra *dar* para construir una oración que es semánticamente correcta. Sin embargo, para hablar de ‘pasear’ en francés y en inglés, diríamos *faire une promenade* y *to take a walk* respectivamente. Un locutor nativo español, en cambio, nunca diría *\*hago un paseo* o *\*tomo un paseo*. Estos ejemplos muestran que la restricción léxica en la colocación es, por un lado, intralingüística – el colocativo se selecciona en función de la base de la colocación, e interlingüística – el colocativo puede ser específico en diferentes lenguas.

En el DEC, las colocaciones pertenecen al grupo de los frasemas. Un frasema es una combinación de UULL léxicalmente o semánticamente restringidas. Mel’čuk (2013) distingue tres tipos de frasemas: locuciones, colocaciones y clichés, así como dos grupos particulares: los pragmatemas y los proverbios. Las locuciones y las colocaciones son frasemas léxicos, es decir, su significado se puede usar libremente en cualquier situación, pero la selección de los lexemas para expresar ese significado es restringida; ej. *tener en cuenta* y *tener frío*. Respecto a los clichés, se consideran como frasemas semántico-léxicos – la construcción de su significado está fuertemente ligada a una situación determinada: ej. *¿Cuántos años tienes?*. En cuanto a los pragmatemas (ej. *Consumir preferentemente...*), la mayoría de estas expresiones se consideran como subclase de los clichés, mientras que los proverbios (ej. *Perro ladrador, poco mordedor*) aparte de ser clichés pueden ser también locuciones (Mel’čuk, 2013 : 11).

### 2.3.2.1 Colocaciones versus locuciones

La distinción entre las colocaciones y las locuciones se debe al carácter composicional de las colocaciones y el carácter no composicional de las locuciones. Empezaremos por las locuciones. Tienen un carácter no composicional porque en su significado no incluyen el significado de sus constituyentes. Existen tres tipos de locuciones – locuciones completas, semi-locuciones y cuasi-locuciones.

En el caso de que la locución no incluye el significado de ninguno de sus constituyentes, se trata de una locución completa. Por ejemplo, la definición de la expresión *tomar el pelo* es ‘burlarse de alguien’, es decir que ni el significado de *tomar* ni el significado de *pelo* aparecen en su definición. Lo mismo ocurre con las expresiones *el brazo de gitano*, *cantar las cuarenta*, *ser el gallo del corral...*

Cuando el significado de uno de los constituyentes sí está incluido, pero este significado no ocupa la posición comunicativa dominante en el significado del frasema, se trata de una semi-locución. Vamos a observar los frasemas siguientes:

- (18) a. *Rueda de prensa* ‘reunión de la prensa en torno a una figura pública para...’
- b. *Morir de éxito* ‘acabar un negocio o empresa exitosa por no poder satisfacer las demandas...’

Los significados de los frasemas *rueda de prensa* y *morir de éxito* incluyen el significado de uno de sus componentes – *prensa* y *exitosa* respectivamente. Sin embargo, el significado *prensa* no ocupa la posición comunicativa dominante en el significado del frasema, o sea, el significado de *rueda de prensa* no se puede limitar solamente a *prensa*. En la definición de esta expresión se añade un tercer significado - ‘reunión’, que ocupa la posición comunicativa dominante en el significado de la locución. Lo mismo sucede con la expresión *morir de éxito* – no se limita a ‘éxito’, sino más bien a ‘acabar’.

Pasamos ahora a las cuasi-locuciones. Estas incluyen los significados de sus constituyentes, pero ninguno de ellos es comunicativamente dominante en el significado de la casi-locución. Por ejemplo, la expresión *punto y coma* incluye los significados ‘punto’ y ‘coma’,

pero el significado de la expresión entera es ‘un símbolo de puntuación que a su vez representa una pausa, mayor que la de la coma y menor que la del punto’. Por consiguiente, el significado de la expresión *punto y coma* no puede reducirse a uno de sus constituyentes. Otros ejemplos de cuasi-locuciones son las expresiones: *dar el pecho, mancha solar...*

A diferencia de las locuciones, las colocaciones son frasemas léxicos composicionales porque su significado puede reducirse a uno de sus constituyentes, es decir, son frasemas léxicos que incluyen en su significado el significado de uno de sus componentes dentro de la posición comunicativa dominante. Por ejemplo, *café solo* es café, *resultado negativo* es *resultado*. Por lo tanto, una colocación es un frasema semi-restringido, porque uno de sus componentes es seleccionado libremente por el locutor y el otro tiene que ser elegido en función del primero y del sentido que se quiere expresar.

Para nuestro trabajo de investigación nos centraremos en las colocaciones cuyo colocativo es un verbo soporte y cuya base es un sustantivo, por ejemplo: *dar un paseo, hacer un viaje, tomar una decisión, poner fin, tener miedo, etc.*

Las colocaciones en el DEC se describen sistemáticamente mediante las *funciones léxicas* que explicamos a continuación.

### 2.3.2.2 Descripción de las colocaciones por medio de las funciones léxicas

Las funciones léxicas son herramientas formales que se utilizan para modelizar relaciones léxicas, concretamente los fenómenos de coocurrencia léxica restringida, es decir, las colocaciones (ej. *hacer compras*), y de derivación léxico-semántica (ej. para *comprar*: *comprador, dependiente, compra*).

La función léxica (FL) se define como una función en el sentido matemático  $f(X)=Y$  que opera solamente entre expresiones léxicas. Mel'čuk (1996) define la FL como una correspondencia  $f$  que relaciona una expresión léxica  $L$ , llamada argumento o palabra clave de  $f$ , con un conjunto de expresiones léxicas  $\{L_i\}$ , el valor de la función:

$$f(L) = \{L_i\}$$

El valor de la FL expresa, en relación a la palabra clave L, un significado determinado asociado a la función. Presentamos dos ejemplos para la FL **Magn** que significa ‘intensidad’:

- (19) a. **Magn**(hablar)= *por los codos, como una cotorra*  
b. **Magn**(fiebre)= *alta, elevada*

En estos ejemplos se puede observar que, si seleccionamos la UL *hablar* y le aplicamos la función **Magn**, los valores que obtenemos son *por los codos, como una cotorra...* Si seleccionamos otra UL, por ejemplo, *fiebre* y le aplicamos la misma función, el resultado es diferente: *alta, elevada, de caballo...*

Una función léxica estándar tiene que cumplir los siguientes criterios:

1. Debe ser aplicable a muchas unidades léxicas y mantener la misma relación con cada una tanto en cuanto al significado como al papel sintáctico profundo.

En los ejemplos (19a) y (19b), la relación entre *por los codos* y *hablar* es la misma que entre *alta* y *fiebre*. Además, aunque *por los codos* no sea ni semántica ni sintácticamente equivalente a *alta*, estas dos UULL tienen el mismo significado y desempeñan el mismo papel sintáctico profundo en relación a *hablar* y *fiebre*. Ambas son modificadores sintácticos que en este contexto tienen el significado de ‘mucho’, ‘en un alto grado’, ‘intenso/intensamente’.

2. Al aplicarla a diferentes palabras claves tiene que dar un número relativamente elevado de valores diferentes.

Ya hemos dicho que las FL se utilizan para modelizar los fenómenos de coocurrencia léxica restringida, así que, si todos los valores fueran idénticos no existiría ningún caso de restricción y se trataría de una relación trivial. Por ejemplo, *por los codos* y *alta* son diferentes porque se seleccionan respecto a las palabras claves *hablar* y *alta* respectivamente, pero en el caso del significado ‘caro’ en francés, que siempre tiene el mismo valor *cher*, con cualquier UL que se combine, se trata de una relación libre.

Una de las características de las FFLL a la que se debe su originalidad, es que pueden dar una información semántica y sintáctica a la vez.

Vamos a analizar las siguientes FFL:

- (20) a. **Oper**<sub>1</sub>(bofetón) = dar (X da un bofetón a Y)  
 b. **Oper**<sub>2</sub>(bofetón) = recibir (Y recibe un bofetón de X)

La FL **Oper** aporta una información semántica – significa ‘la realización de la palabra clave L’. La información sintáctica de esta función es la siguiente – la palabra clave *bofetón* es el complemento directo de los verbos *dar* y *recibir*. El índice 1 en (a) muestra que el que da el bofetón es el primer actante semántico (X) de *bofetón* y el índice 2 en (b) indica que el que recibe el bofetón es el segundo actante semántico (Y). A continuación presentamos algunos ejemplos de la FL **Oper**:

- (21) a. en. **Oper**<sub>1</sub>(walk) = take [ART ~]  
 b. fr. **Oper**<sub>1</sub>(promenade) = faire [ART ~]  
 c. esp. **Oper**<sub>1</sub>(paseo) = dar [ART ~]
- (22) a. en. **Oper**<sub>1</sub>(trip) = take [ART ~]  
 b. fr. **Oper**<sub>1</sub>(voyage) = faire [ART ~]  
 c. es. **Oper**<sub>1</sub>(viaje) = hacer [ART ~]
- (23) a. en. **Oper**<sub>1</sub>(apologies) = offer [~s]  
 b. fr. **Oper**<sub>1</sub>(excuses) = présenter [ART/A<sub>poss</sub> ~ à N]  
 c. es. **Oper**<sub>1</sub>(excusas) = presentar [ART/A<sub>poss</sub> ~ a N]

Las expresiones entre corchetes al lado del valor de una FL son una expresión reducida del esquema de régimen de dicho valor: ART = artículo; ~ = palabra clave L.

Estos ejemplos muestran que las relaciones de correspondencia léxica son específicas para cada lengua, pero que la FL es un formalismo capaz de modelizar las relaciones léxicas de cualquier lengua.

En un MST, para modelizar las relaciones léxicas, es necesario anotar la FL adecuada en la estructura sintáctica profunda.

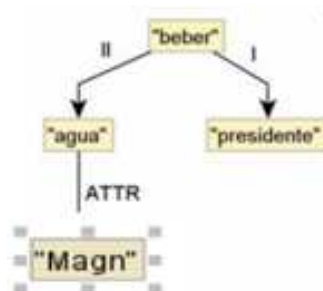


Figura 3: Anotación de una FL en la estructura sintáctica profunda (Mille et al., 2009)

En la Figura 3, la colocación *mucha agua* está anotada por la FL **Magn**(agua). El valor *mucha* no aparece en el árbol, sino que se encuentra en el DEC. Allí, en la entrada de la UL *agua*, aparte de la definición semántica y el régimen de esta UL, están representadas todas las FFL que tienen como palabra clave *agua* y sus valores adecuados.

### 2.3.2.3 Clasificación de las funciones léxicas

Se presenta a continuación una clasificación de las FFL en un sentido amplio. Siguiendo la clasificación de Milićević (2003) las FFL son clasificables en tres ejes.

#### a) FFL paradigmáticas y FFL sintagmáticas

Según su capacidad de aparecer en el texto con su palabra clave, se dividen en FL paradigmáticas, que no tienen esta capacidad, y FL sintagmáticas, que sí la poseen. Por consiguiente, las FL pragmáticas modelizan la derivación léxico-semántica, incluyendo sinónimos y antónimos, y las sintagmáticas modelizan las colocaciones. Por ejemplo, la FL **V<sub>0</sub>**, que relaciona la palabra clave con un verbo del mismo significado que la dicha palabra clave, es una relación paradigmática: **V<sub>0</sub>**(*compra*) = *comprar*

Mientras que la FL **Oper<sub>1</sub>** que modeliza la colocación *dar un paseo* es una FL sintagmática: **Oper<sub>1</sub>**(*paseo*) = *dar* [ART ~]



### b) FFLL estándar y FFLL no estándar

Según los criterios de generalidad y de universalidad, las FFLL se dividen en estándar y no estándar. Las FFLL estándar tienen que cumplir por completo los dos criterios descritos en el apartado anterior y si no los cumple por completo es una FL no estándar.

Por ejemplo, el significado ‘sin añadir producto que modifica el sabor’ se expresa en francés para la UL *café* con el valor *noir* (sin leche), para *thé* con *nature* (sin leche ni limón) y para *whisky* y otras bebidas alcohólicas (sin soda, agua, hielo...) *sec*. Como podemos ver, la correspondencia léxica se aplica a muchas palabras claves (*café*, *thé*, *whisky*), los valores son diferentes (*noir*, *nature*, *sec*) y la relación entre los valores, respecto al significado y el papel sintáctico profundo es la misma. Por consiguiente, podemos concluir que el sentido ‘sin añadir producto que modifica el sabor’ es una FL. Sin embargo, este significado solo se aplica a las bebidas, de manera que es un significado demasiado específico. Por lo tanto se trata de una FL no estándar.

Podemos concluir que las FL estándar tienen pues un carácter general y las FL no estándar se aplican a pocas palabras clave, o a uno solo, y el valor de *f* es reducido.

### c) FFLL simples y FFLL complejas

Las FFLL simples no se pueden descomponer y constituyen el núcleo del sistema de las funciones léxicas. Cada FL tiene su propio nombre que es una abreviatura de las cuatro primeras letras de una palabra latina. Hay alrededor de 60 FFLL estándar que son muy útiles para la descripción de la derivación léxico-semántica y coocurrencia restringida. Un ejemplo de FL simple estándar es la FL **Magn**.

Las FFLL complejas son una combinación de FFLL simples estándar relacionadas sintácticamente según unas reglas generales. Por ejemplo la función **IncepOper<sub>1</sub>** es una FL compleja porque es combinación de la FL **Incep** que significa ‘empezar’ y **Oper** que significa ‘la realización de la palabra clave’. Para la palabra clave *cariño* esta FL tiene el sentido ‘empezar a tener cariño’ y su valor es sintético: *tomar*.

#### 2.3.2.4 *Funciones léxicas y verbos soporte*

La noción de verbo soporte en la TST se basa en gran medida sobre la posición teórica del léxico-gramática. Sin embargo, los lingüistas que trabajan en el marco teórico de la TST hacen una descripción particular de estos verbos considerándolos como elementos colocativos descritos por las funciones léxicas en el DEC.

Mel'čuk (2004), resume la descripción de los verbos soporte en cinco puntos:

##### 1. *Un verbo soporte es semánticamente vacío*

Una construcción con verbo soporte es una colocación – el verbo soporte se elige en función del sustantivo y por lo tanto es valor de una FL. Dado que el verbo soporte no está seleccionado por su significado, sino para ‘soportar’ el sustantivo, se considera como semánticamente vacío.

##### 2. *Solamente existen tres grandes tipos de verbo soporte*

Los tres tipos de verbos soporte son establecidos según las relaciones sintácticas que existen entre el verbo y el nombre. La construcción más frecuente es la combinación verbo-sustantivo, donde el sustantivo es el complemento directo del verbo soporte. Sin embargo, la TST considera también como verbos soporte, los verbos que están seleccionados por el sustantivo cuya función sintáctica es sujeto (ej. *el golpe proviene de*) o segundo complemento (ej. *someter a alguien a un interrogatorio*). Estos tres tipos de verbos soporte se modelizan por las FL simples estándar **Oper**, **Func** y **Labor**.

La FL **Oper<sub>i</sub>** tiene como valor un verbo soporte que recibe la palabra clave como complemento directo o primer actante sintáctico profundo. El índice *i* indica que el sujeto del verbo soporte corresponde al primer (**Oper<sub>1</sub>**), segundo (**Oper<sub>2</sub>**), tercer (**Oper<sub>3</sub>**) actante semántico de la palabra clave. Por ejemplo, para la palabra clave *golpe* (X golpea a Y con Z en W) tenemos:

**Oper<sub>1</sub>**(golpe) = dar...[ART ~]

**Oper<sub>2</sub>**(golpe) = recibir...[ART ~]

La FL **Func<sub>i</sub>** tiene como valor un verbo soporte que recibe la palabra clave como sujeto o primer actante sintáctico profundo. El índice *i* indica que el complemento directo del verbo soporte corresponde al primer (**Func<sub>1</sub>**), segundo (**Func<sub>2</sub>**), tercer (**Func<sub>2</sub>**) actante semántico de la palabra clave.

*Func<sub>1</sub>(golpe) = provenir ... [de X]*

*Func<sub>2</sub>(golpe) = cae... [sobre Y]*

En el caso de que el verbo **Func** solo tenga un complemento directo (que es la palabra clave), se marca con el índice 0.

*Func<sub>0</sub>(lluvia) = cae*

*Func<sub>0</sub>(análisis) = tiene lugar, ocurre*

La FL **Labor<sub>ij</sub>** tiene como valor un verbo soporte que recibe como segundo complemento la palabra clave. El índice *i* indica a que actante semántico corresponde al sujeto y el índice *j* indica a que actante semántico corresponde el objeto directo.

*Labor<sub>12</sub>(interrogatorio) = someter [Y a ART ~]*

*Labor<sub>32</sub>(pago) = recibir [Y (algo) en ~]*

3. Dos tipos de significados se añaden regularmente a los verbos soporte: los significados *fasales* y los significados *causativos*.

Existen tres tipos de significados *fasales*: ‘empezar’, ‘continuar’ y ‘terminar’ que se representan por las FL **Incep**, **Cont** y **Fin** respectivamente. Estas FFL no tienen su propia estructura actancial y por tanto tienen que combinarse con las FFL de soporte formando FFL complejas. Por ejemplo:

*IncepOper<sub>1</sub>(cariño) = tomar*

*ContLabor<sub>12</sub>(vigilancia) = guardar [Y bajo ~]*

*FinFunc<sub>0</sub>(duda) = disiparse*

Hay también tres tipos de significados causales: ‘causar L’, ‘causar que no L’ y ‘no causar que no L’ que se representan por las FL **Caus**, **Liqu** y **Perm** respectivamente. Las FFL causativas introducen un nuevo actante semántico – la Causa y por lo tanto la estructura actancial de la situación expresada por L se ve alterada. Ilustraremos la permutación de los actantes sintácticos profundos de tal manera que a la FL **Oper**<sub>1</sub> (6a y 7a) le aplicamos la Causa (6b y 7b):

- (24) a. *Juan [= I] tiene ganas [Oper1] de dormir [= II].*  
 b. *El vino [la Causa] le da ganas [= I] [CausFunc1] a Juan [= II] de dormir [=III].*
- (25) a. *Juan [= I] siente desesperación [Oper1].*  
 b. *Esta situación [la Causa] ha llevado a Juan [=I] a la desesperación [= II] [CausOper1].*

En la frase (24), aunque el verbo *dar* recibe la palabra clave *ganas* como complemento directo, dada la permutación de los actantes, *ganas* aparece como primer actante sintáctico profundo del verbo soporte *dar*. Por consiguiente, anotamos **Func**. Como el verbo *dar* tiene otro actante sintáctico profundo (*Juan*) que corresponde al primer actante semántico de *ganas* (‘ganas de X de Y’), anotamos el índice 1. De esa manera, la colocación *dar ganas a alguien* se anota **CausFunc**<sub>1</sub>.

En la frase (25) el verbo *llevar* recibe la palabra clave *desesperación* como segundo actante sintáctico profundo y por lo tanto anotamos **Oper**. Como el verbo *llevar* recibe el primer actante sintáctico profundo (*Juan*) que corresponde al primer actante semántico de *desesperación* (‘desesperación de X por Y’), anotamos el índice 1. Con todo, la colocación *llevar a alguien a la desesperación* se anota **CausOper**<sub>1</sub>.

#### 4. Se pueden aplicar otros tipos de significados a los verbos soporte

Estos significados pueden ser adjetivales o adverbiales, por ejemplo ‘mucho’, ‘de una manera intensiva’, ‘de nuevo’ y se representan por unas configuraciones de FFL:

- (26) *Magn+Oper*<sub>1</sub>(atención) = *colmar [de ~s]*

El significado de esta FL es ‘dar muchas atenciones’, y se expresa de forma sintética mediante una sola UL.

5. *Existe una familia de verbos semánticamente plenos que tienen el mismo comportamiento que los verbos soporte – los verbos de realización.*

Los verbos de realización tienen el significado de ‘realizar los objetivos inherentes a la cosa designada por la palabra clave’. Se dividen en tres tipos sintácticamente idénticos a los verbos soporte – la FL **Real** tiene la misma estructura actancial que Oper, **Func** la misma que Fact y **Labreal** la misma que Labor. A continuación presentamos algunos ejemplos.

- (27) ***Real**<sub>1</sub>(promesa) = cumplir [ART ~]*  
***Real**<sub>2</sub>(trampa) = caer [en ART ~]*  
***Fact**<sub>0</sub>(barco) = navegar*  
***Fact**<sub>1</sub>(llave) = abrir*  
***Labreal**<sub>12</sub>(cárcel) = encerrar[a Y en ART~]*  
***Labreal**<sub>12</sub>(trampa) = coger[a Y en ART~]*

Como podemos observar, en estas FFLL, la palabra clave tiene que ser un sustantivo que necesita ser realizado y el valor es un verbo que tiene que satisfacer esa necesidad.

### 2.3.3 Construcciones con verbos de apoyo (Alonso Ramos, 2004)

En su estudio, Alonso Ramos (2004) describe las construcciones con verbos de apoyo (CVA), lo que nosotros denominamos construcciones con verbo soporte (CVS). Su trabajo se centra en las combinaciones verbo más nombre en español. Esta lingüista presenta las particularidades de las CVS desde el punto de vista léxico, semántico y sintáctico, adoptando como marco teórico la TST y el principio de la Lexicografía Explicativa y Combinatoria (LEC).

### 2.3.3.1 *Análisis léxico*

Desde el punto de vista léxico, las CVS se definen como sintagmas contruidos de manera no libre, en lo que el nombre selecciona restringidamente al verbo que le sirve de apoyo para construir una oración. Estas construcciones constituyen colocaciones cuyo nombre es la base y el verbo de apoyo, el colocativo. Dado el carácter imprevisible de los verbos de apoyo, es necesario precisar en la entrada lexicográfica de cada nombre cuál es su verbo de apoyo, así como qué restricciones gramaticales presenta el sintagma formado por el verbo y el nombre. Para esta descripción es imprescindible el uso de las FLL.

### 2.3.3.2 *Análisis semántico*

La naturaleza semántica de las CVS comprende la semántica del verbo de apoyo y la semántica del nombre.

Para la autora, los verbos de apoyo están más o menos vacíos, desprovistos de significado léxico propio. Haciendo un análisis al nivel paradigmático y sintagmático, distingue verbo de apoyo *vacío*<sub>1</sub> y verbo de apoyo *vacío*<sub>2</sub>.

Desde el punto de vista paradigmático, el verbo de apoyo es *vacío*<sub>1</sub> si su significado léxico es muy general o abstracto. La definición que puede tener en un diccionario no puede ser más específica que ‘hacer’, ‘tener una propiedad’ o ‘estar en un estado’. Por ejemplo, el verbo *dar* en *dar un paseo* expresa el sentido de ‘hacer’. Su contenido semántico es tan desgastado que es difícil encontrar un vínculo con el sentido básico del verbo pleno correspondiente. Lo mismo ocurre con los verbos de apoyo *hacer* en *hacer un recorrido*, *tomar* en *tomar una decisión*, *tener* en *tener paciencia*, etc.

Desde el punto de vista sintagmático, un verbo de apoyo es *vacío*<sub>2</sub> cuando es semánticamente pleno, pero no es escogido por su propio significado y no añade su significado léxico al nombre en el contexto de la colocación. Por ejemplo, en *decir una mentira*, el nombre *mentira* incluye el sentido ‘decir’, con lo cual el verbo soporte solamente comparte su significado léxico con el significado léxico del nombre y no añade nada en la representación semántica de la colocación.

Las dos características vacío<sub>1</sub> y vacío<sub>2</sub> de los verbos de apoyo están en correlación. Por un lado, los verbos soporte vacíos<sub>1</sub> son necesariamente vacíos<sub>2</sub> porque siendo tan desgastados no pueden aportar significado al nombre. Por otro lado, no todos los verbos vacíos<sub>2</sub> son vacíos<sub>1</sub>. Hay verbos soporte con propio significado léxico que sirven solamente para inscribir el predicado expresado por el nombre en unas coordenadas espacio-temporales.

Teniendo en consideración la menor o mayor carga de contenido semántico de los verbos soporte, Alonso Ramos (2004: 91-92) propone la siguiente escala de carácter vacío:

- a) verbos de apoyo “puros”: son los verbos más descargados y no tienen vínculos con sus verbos plenos correspondientes (*hacer un recorrido, dar un paseo, tomar un descanso*);
- b) verbos de apoyo con componentes semánticos comunes a sus contrapartidas libres: el verbo de apoyo (*gozar en gozar de respeto*) guarda ciertos vínculos con su contrapartida libre (*gozar*);
- c) verbos de apoyo sin contrapartida libre: sólo son verbos de apoyo (*cometer un error*);
- d) verbos de apoyo con una contrapartida libre homónima: el verbo de apoyo tiene una contrapartida libre, pero esta se tiene que considerar como un homónimo porque no tiene componentes semánticos comunes con el verbo de apoyo (*librar una batalla – librar*);
- e) verbos de apoyo semánticamente plenos: mantienen su significado básico (*decir una mentira*).

Para resumir, según la autora, la característica clave que distingue un verbo de apoyo de un verbo ordinario, es el hecho de que el verbo de apoyo no se selecciona por su significado propio y no añade su significado léxico al nombre con el que se combina.

Precisamente este es el punto en el que se diferencian el trabajo de Alonso Ramos (2004) enmarcado en la TST y el de G. Gross (1989) enmarcado en el léxico-gramática. Para Gross, un verbo ordinario se distingue de un verbo de apoyo dependiendo del nombre con el que se combina. Los verbos de apoyo se combinan con nombres predicativos, mientras que los verbos ordinarios con nombres concretos. En la argumentación de Gross, un nombre concreto no puede ser predicado porque al designar un objeto, no es susceptible de recibir una indicación de tiempo

y de persona, y por lo consiguiente, no puede tener argumentos. Además, por no tener argumentos, los nombres concretos no se pueden combinar con los verbos de apoyo. Solamente los predicados se combinan con los verbos de apoyo porque el primer argumento del nombre predicativo es sujeto semántico del nombre y a la vez sujeto sintáctico del verbo.

De esta posición se aleja la autora Alonso Ramos cuando apuesta que “la diferencia entre los dos tipos de verbos no se debe a la semántica de los nombres, sino a su diferente manera de ser seleccionados léxicamente” (Alonso Ramos, 2004 : 100). Se considera verbo de apoyo todo verbo cuya función principal sea inscribir en el tiempo el predicado expresado por el nombre. Esto significa que dos o más verbos pueden ser tratados como verbos soporte de un mismo nombre, siempre y cuando cumplen a las condiciones mencionadas arriba. Por ejemplo, algunos nombres de enfermedad como *reuma* se pueden combinar con *tener*, *sufrir (de)* y *padecer*, los nombres de golpe como *hostia* se pueden combinar con *dar*, *soltar*, *atizar*, *largar*...

Para decidir si un nombre puede tener más de un verbo de apoyo, (Alonso Ramos, 2004 : 100-107) considera indispensable verificar si se trata de uno o de dos sentidos diferentes del mismo nombre. En el caso de *tener reuma* y *sufrir reuma*, se trata de la misma unidad léxica, pero al comparar *tener juicio* y *emitir un juicio*, se observan dos unidades léxicas distintas – *juicio* como ‘sensatez’ y *juicio* como ‘opinión’ respectivamente. Esto significa que hay dos colocaciones diferentes que no se pueden considerar como variantes.

Una vez se ha constatado que el nombre tiene el mismo sentido con los dos verbos de apoyo, es necesario comprobar si la elección de los diferentes verbos se debe a razones semánticas o si se trata de puras variantes puramente estilísticas. Por ejemplo, detrás de la elección de los verbos *tener*, *sufrir de* y *padecer* con el nombre *reuma* hay razones semánticas. El verbo *tener* es un verbo básico o “comodín”, pero los verbos *sufrir de* y *padecer* añaden un componente semántico de ‘padecimiento físico y moral’. Estos tres verbos de apoyo no se pueden combinar con cualquier otro nombre de enfermedad como *gripe*, sino solamente con los que se caracterizan por su gravedad o importancia – *diabetes*, *cáncer*... Justamente por esta razón, la autora prefiere hablar de variantes de una CVA determinada y no de variantes de un verbo de apoyo determinado, como se suele hacer en el enfoque del léxico-gramática.

En el enfoque del léxico-gramática, como variantes de los verbos de apoyo, se consideran también los verbos especializados en la expresión de las fases de la acción vehiculada por el



predicado. Se conocen como variantes aspectuales de los verbos soporte (vid. 2.2.1.3). En cambio, en la TST, estos verbos se llaman verbos fasales (vid. 2.3.2.4). Este grupo de verbos, junto con otros dos grupos que serían explicados líneas abajo, se confunden muy a menudo con los verbos de apoyo. Según Alonso Ramos (2004: 107-110), la diferencia entre los verbos de apoyo y los verbos fasales es que los verbos de apoyo son semánticamente vacíos y los verbos fasales añaden un sentido incoativo, de continuación o final al significado léxico de los predicativos nominales. Por ejemplo, en *tener el control*, tenemos un verbo de apoyo, en *tomar el control*, un verbo de fase inicial, en *mantener el control*, un verbo de fase de continuación y en *perder el control*, un verbo de fase inicial.

El segundo grupo de verbos que se suelen confundir con los verbos de apoyo son los verbos causativos. Son verbos que añaden al nombre predicativo el sentido ‘causar’ (ej. *poner alguien en cólera*), ‘causar no’ (ej. *cancelar un contrato*) o ‘no causar’ (ej. *dispensar una falta*) (vid. 2.3.2.4). La diferencia entre un verbo de apoyo y un verbo causativo, depende del sentido del nombre. Por ejemplo, en *dar envidia*, el nombre *envidia* (‘emoción desagradable de X causada por Y...’) ya incluye el sentido ‘causar’, con lo cual el verbo *dar* solamente comparte su significado léxico con el significado léxico del nombre y no añade nada a la representación semántica de la colocación. En este caso, el causante es el sujeto gramatical y *dar envidia* se considera como CVA. En otros casos, como en *dar ganas a alguien*, cuando el sentido ‘causar’ no se incluye en el significado léxico del nombre predicativo (‘ganas de X de Y’), es decir, cuando el causante es un actante exterior, *dar* se considera como verbo causativo. Sin embargo, no es necesario que el causante sea siempre externo. Por ejemplo, en *Esa noticia despierta la curiosidad en Juan*, el causante corresponde al segundo actante semántico de *curiosidad* (‘la curiosidad de X por Y’), pero el sentido ‘causar’ sigue sin estar incluido en el significado léxico del nombre.

El último grupo de verbos que es posible confundir con los verbos de apoyo, son los verbos de realización. El único criterio que propone para la distinción entre estos dos tipos de verbos es la siguiente: los verbos de apoyo con semánticamente vacíos<sub>2</sub> y los verbos de realización proporcionan el significado de ‘realizar el objetivo inherente al predicado expresado por el nombre’. A modo de ejemplo se comparan las colocaciones *hacer una promesa* (con verbo de apoyo) y *cumplir una promesa* (con verbo de realización).

Pasamos ahora a la naturaleza semántica del nombre en las CVA. Para que un nombre se combine con un verbo de apoyo, es imprescindible que sea predicado o cuasi-predicado, es decir que tenga al menos un actante. De hecho, la especial naturaleza de una CVA es que algunos actantes del nombre predicativo pasan a ser actantes sintácticos del verbo de apoyo. Para definir las nociones de predicado, cuasi-predicado y actante, Alonso Ramos sigue esencialmente el trabajo de Mel'čuk (2004a) donde se expone la teoría sobre los actantes desde la TST (*vid.* 2.3.1).

Con respecto al carácter predicativo de los nombres en las CVS, la autora defiende que pueden tener actantes semánticos tanto los nombres deverbales (derivados de verbos o adjetivos), como los nombres no derivados. El número de CVA con un nombre no derivado es bastante elevado: *cometer un crimen, tener miedo, tener éxito, dar una propina, etc.* Respecto a las CVS con nombres deverbales pueden tener como sinónimo la unidad léxica verbal de la que se derivan (*hacer una promesa/ prometer*). De hecho, es muy común que las CVA se sustituyan por el verbo simple correspondiente y no solamente cuando el nombre proviene del verbo. Sanroman Vilas (2009: 296) añade que existen también otros vínculos morfológicos entre los nombres de la CVS y sus correlatos verbales libres. Por ejemplo, cuando i) el verbo pleno proviene del nombre de la CVA (*golpear/ dar un golpe*); ii) el verbo y el nombre de la CVS (*limpiar/ hacer una limpieza*) derivan del mismo adjetivo (*limpio*); y iii) el verbo es formado con prefijación y sufijación a partir del nombre de la CVA (*aconsejar/ dar un consejo*).

Sin embargo, aunque parece que entre estas CVA y sus contrapartidas libres hay una equivalencia semántica, muchos lingüistas (Sanromán Vilas, 2009; De Miguel, 2006; Alonso Ramos, 2004) demuestran que en numerosos contextos, las formas analíticas y sus correlatos sintéticos no son mutuamente intercambiables. Por ejemplo, Sanroman Vilas (2009: 290) observa que *hacer reposo* y *reposar*, son intercambiables en este contexto: *El médico le recomendó [hacer reposo/reposar], pero no en Weimar, la ciudad donde [reposan/\*hacen reposo] las cenizas de Goethe.*

Además, puede que la CVS y el predicado verbal correspondiente presenten diferencias semánticas (*dar instrucciones* e *instruir*), o que la CVS y el verbo estén semánticamente vinculados, pero la forma del nombre y del verbo siguen siendo distintas (*tener ganas* y *desear*) (Alonso Ramos 2004: 131). Por esta razón antes de establecer una relación entre el predicado

verbal y la CVA con un nombre relacionado morfológicamente, es muy importante hacer un análisis semántico propio.

Otra característica relacionada con la semántica de los nombres de las CVA es la posibilidad de establecer categorías semánticas. Según la autora, una tipología semántica de los nombres predicativos ayuda a predecir el verbo de apoyo que selecciona cada nombre. Sin embargo, hay que tener en cuenta que es imposible hacer una generalización total. Las etiquetas semánticas que Alonso Ramos (2004: 163-164) considera importantes para la caracterización de las CVA españolas son las de ‘estado’, ‘cualidad’, ‘acción’, ‘actividad’, ‘acto’, ‘proceso’ y ‘acontecimiento’.

Los nombres de estado y de cualidad se suelen combinar con el verbo *tener*, como los nombres de cualidad *afinidad, agilidad, aptitud, capacidad, complejidad, consistencia, continuidad, cordura, credibilidad, decencia, elegancia, particularidad, superioridad, tenacidad*, algunos nombres de estado como *miedo, cansancio, deseo, esperanza, gripe, catarro*. Sin embargo no todos los nombres de estados se combinan con el verbo *tener*. Por ejemplo, un verbo de apoyo que es muy común especialmente para los nombres que designan ‘estados emocionales’, es el verbo *sentir*<sup>4</sup>, que se combina con *admiración, alegría, aprensión, desesperación, enfado, entusiasmo, esperanza, horror, indignación, ira, miedo, odio, pánico, respeto, sorpresa, temor, vergüenza*. Los nombres de estados emocionales también eligen los siguientes verbos de apoyo: *pasar [angustia, humillación, miedo], profesar [admiración, cariño, amor, veneración], experimentar [alegría, tristeza]*, etc.

Las actividades designan situaciones dinámicas, volitivas y duraderas. Entre los diferentes tipos de actividades se encuentran ‘actividades deportivas’, ‘actividades profesionales’, ‘actividades religiosas’, ‘ocupaciones o quehaceres’, ‘disciplinas’, ‘entrenamientos’, ‘prácticas’, etc. Como verbos de apoyo, estos nombres seleccionan los verbos *hacer [limpieza, huelga, autoestop], llevar [el negocio, una investigación], dar [clases, conferencias]*. Para la autora, el verbo *practicar* en combinación con un nombre de actividad no se considera como un verbo de apoyo, sino como un verbo de realización.

---

<sup>4</sup> Para la semántica y las sintaxis de los nombres de emoción en español vid. Sanromán Vilas (2008).

Los nombres que llevan la etiqueta de acción, igual que las actividades, designan situaciones dinámicas, volitivas y duraderas, pero carecen del carácter regular y sistemático de las actividades. Los verbos soportes más comunes para las acciones son *hacer* [*una proeza, un desplazamiento, una excursión, una afrenta*], *dar* [*palmas, una paliza, un paseo, testimonio*], *poner* [*dificultades, cerco, orden, objeción*], *tomar* [*represalias, medidas*], etc.

Los nombres de actos designan hechos dinámicos, volitivos y momentáneos o puntuales. Se encuentran especialmente en combinación con *dar* [*su dimisión, el cese, un beso, una bofetada*], pero también con *hacer* [*un sacrificio, una apuesta, una broma, una parada, una tregua, una injusticia, una aparición, una pausa*], *poner* [*freno, remedio, una multa, la firma, una denuncia*], *tomar* [*revancha, un acuerdo, una decisión, la molestia*], *cometer* [*un asesinato, un atentado, una barbaridad*].

Los nombres bajo la etiqueta ‘acontecimiento’ designan situaciones o hechos no volitivos puntuales. Algunas de las CVA a las que dan lugar estos nombres son *tiene lugar/ se produce un terremoto, sucede/ ocurre un accidente, se celebra una boda*, etc. Puesto que el nombre es el sujeto sintáctico del verbo de apoyo, estas CVA son descritas por la FL **Func<sub>i</sub>** en el DEC (vid. 2.3.2.4).

Los nombres de proceso designan hechos no volitivos y durativos, y es difícil distinguirlos de los nombres de estado. La diferencia entre los procesos y los estados es que los primeros se desarrollan y se llevan a cabo (ej. *El proceso de politización que sufre la prensa es ya irreversible*), mientras que los segundos duran y cesan (ej. *Juan está bajo vigilancia policial. En ese estado no se siente libre*). El verbo de apoyo más usual con el que se combinan los procesos es *sufrir* [*un bombardeo, un embargo, una desertificación, envejecimiento, politización*], pero también interviene el verbo *pasar* [*un examen*].

Una particularidad de las CVA con nombres de acontecimiento y de proceso, es que al combinarse con los verbos *sufrir* y *recibir* se describen por la FL conversiva **Oper<sub>2</sub>**. Por ejemplo, *dar una bofetada* descrita por **Oper<sub>1</sub>** designa un hecho volitivo, mientras que *recibir una bofetada* descrita por **Oper<sub>2</sub>** designa un hecho no volitivo, es decir, el que recibe o sufre algo no es un agente. Así hay pares como [*echar/ recibir*] una bronca, [*hacer/ sufrir*] un retoque, [*lanzar/ sufrir*] un bombardeo, [*poner/ recibir*] un castigo, [*imponer/ sufrir*] un embargo, [*hacer/ pasar*] un examen.

### 2.3.3.3 *Análisis sintáctico*

A continuación me basaré en los trabajos de Alonso Ramos para describir el comportamiento sintáctico de las CVA. Me centraré en las siguientes propiedades sintácticas de los sintagmas formados por las CVA: la determinación, la modificación, la pronominalización del nombre, la posibilidad de relativizarlo, la coordinación, y la pasivización de la construcción verbo-nombre.

#### *1. El determinante del nombre*

El uso del determinante del nombre en las CVA es bastante irregular. Se observan dos tipos de CVA con respecto a la determinación: CVA con determinación fija y CVA con determinación libre. La determinación fija se refiere, por una parte, a la ausencia obligatoria de cualquier determinante, y por otra parte, a la presencia obligatoria de un artículo determinado. A este grupo pertenecen las CVA con artículo cero: *hacer fuego, tener acceso, hacer alarde, dar comienzo, etc.* y también las CVA que deben ir obligatoriamente con un artículo determinado: *hacer la guerra, tener rabia, hacer la comunión, dar [la amnistía, el perdón], hacer la instrucción, hacer el bien, tomar la ofensiva, tener la culpa, tener el acierto de, etc.* La determinación libre se refiere al uso facultativo de los determinantes: *hacer (una) mención, hacer (mucho) caso, tomar (un gran) impulso, dar (la) orden, pone (el) énfasis, etc.* En este caso, hay algunos factores que influyen en la aparición del artículo. Uno de esos factores es la modificación del nombre por medio de un adjetivo. Normalmente, cuando el nombre está modificado, el artículo está presente: *María presta (\*una) ayuda a esas personas* y *María presta una ayuda eficaz a esas personas*. Además, cuando el nombre admite un artículo indeterminado, acepta también la relativización: *La (eficaz) ayuda que María presta a esas personas*, o la formación de un sintagma nominal: *La (eficaz) ayuda de María a esas personas*.

Otro factor que influye en la aparición del artículo, es el número del nombre. Cuando el nombre está en plural, el artículo está ausente: *hacer fotos, tomar medidas, poner objeciones, etc.*

Finalmente, otra particularidad de las CVA con respecto a la determinación es que la elección del artículo para un mismo nombre depende del verbo con el que se combina: *hace una gira* y *está de gira, perder la paciencia* y *tiene paciencia*. Además, los nombres homónimos

seleccionan determinantes distintos: *tener sueño* ('ganas de dormir') y *tener un sueño* ('un ideal'), *perder la conciencia* ('estado psíquico') y *tener buena conciencia* ('estado moral'), *causar impresión* ('huella') y *tiene la impresión* ('intuición'), etc.

### 2. La modificación del nombre

La ausencia del determinante en el nombre está en correlación con las restricciones de modificación del nombre en las CVA. Hay algunos nombres que no admiten ningún tipo de modificación debido a la falta de actualización del nombre: *hacer (\*larga) cola*, *tomar (\*enérgico) impulso*, *tener ganas (\*locas)*, pero cuando el nombre está actualizado por un determinante, admite la modificación: *hacer una larga cola*, *tomar un enérgico impulso*, *tener unas ganas locas*. Ahora bien, hay CVA donde la correlación entre la modificación y la determinación del nombre no es obligatoria: *hacer buena publicidad*, *hacer gran uso*, *tiene gran admiración*, *tiene libre acceso*.

Finalmente, cuando el nombre está en plural es más aceptable acompañarlo por un adjetivo que por un determinante: *dar pasos firmes*, *tomar medidas drásticas*, *hacer kilométricas colas*, etc.

### 3. Relativización del nombre

Alonso Ramos, (2004: 214) subraya que "la posibilidad de relativizar el nombre suele ser uno de los criterios más usuales para distinguir entre CVA y los frasemas completos". Es decir, en las locuciones, no es posible ni separar ni modificar las unidades léxicas, por lo que, es imposible relativizarlas. Por ejemplo, en la locución *tener lugar*, el nombre *lugar* no se puede relativizar en *\*Es lugar lo que el debate tendrá el día 14*. En cambio, en la CVA *tener admiración*, el nombre *admiración* es posible la relativización en *Es admiración lo que María siente por Juan*. Además la autora hace referencia al doble análisis del léxico-gramática, es decir a la doble posibilidad de relativizar el nombre (*vid.* 2.2.1.1).

#### 4. Coordinación

Dos CVA pueden coordinarse bajo algunas condiciones. Primero, es imprescindible que los dos nombres de las CVA tengan el mismo verbo de apoyo: *Tengo a la vez alegría y tristeza*. Segundo, no es posible coordinar dos CVA en que los nombres tienen diferentes tipos de determinantes (*\*Perdí la paciencia y mi entusiasmo*), sino que ambos nombres deben compartir el mismo tipo de determinante (*Perdí la paciencia y el entusiasmo*). Tercero, no se puede coordinar un verbo ordinario que forma sintagmas libres (*dar libros*) con una construcción donde el mismo verbo funciona como verbo de apoyo (*dar golpes*): *\*El niño da libros y golpes*. Finalmente, resulta extraño coordinar un verbo ordinario y un verbo de apoyo: *Juan hizo y vendió una colección de sellos*, aunque el nivel de agramaticalidad asignado depende de cada combinación y de cada contexto.

#### 5. Pasivización

Para poder construir una pasiva perifrástica de una CVA, es necesario que el nombre esté modificado por un adjetivo con el consecuente determinante (*Un gran homenaje ha sido rendido*). En cambio, para la construcción de una pasiva refleja es admitida sin ninguna dificultad (*A tu abuelo no se le ponen objeciones*).

Otra característica de las CVA es la posibilidad de construirlas con el participio del verbo de apoyo (*El orden puesto en esta habitación me da alegría*).

#### 6. Pronominalización

No hay criterios claros cuando la pronominalización es posible. Así pues, algunas CVS aceptan la pronominalización, por ejemplo *Hacía campaña porque todos la hacen*, y hay otras que no la aceptan, por ejemplo, *¿Tienes hambre? Yo también (\*la) tengo*.

Para resumir, teniendo en cuenta todas las particularidades sintácticas de las CVA, observamos cierta regularidad en su comportamiento. En ocasiones, notamos algunas características que se apartan de la sintaxis regular, pero según Alonso Ramos, este comportamiento especial es debido al carácter fraseológico de las CVA. Para ella, en la mayoría de los casos, las CVA se comportan como un sintagma ordinario.

Con la descripción de los aspectos léxicos, semánticos y sintácticos de las CVS, cerramos el capítulo de las orientaciones teóricas en las que se basa nuestro estudio. El análisis que hemos realizado hasta aquí nos ha permitido definir dos conceptos fundamentales: verbo soporte y colocación, así como analizar las propiedades características de las CVS.

Según los principios del léxico-gramática, el verbo soporte es un verbo que ha perdido su sentido pleno y sirve principalmente para actualizar el nombre que es el que porta el peso semántico. En efecto, el nombre en posición de objeto directo selecciona el verbo soporte cuyo papel es llevar información gramatical de aspecto, modo y tiempo, así como proporcionar posiciones sintácticas para los argumentos del predicado nominal. Puesto que el nombre es la base semántica y el verbo soporte se selecciona en función del nombre, significa que hay una restricción léxica entre estos dos elementos. De hecho, en la TST y el modelo lexicográfico (DEC) asociado con ella, la construcción de verbo soporte y nombre se describe como una combinación fraseológicamente restringida, es decir, una colocación léxica. El fenómeno colocacional es bastante complejo y por lo tanto, antes de llevarlo al aula, es necesario conocer sus particularidades esenciales. Por consiguiente, en este capítulo hemos tratado varios aspectos propios a las colocaciones. Hemos realizado una distinción entre las colocaciones y otras combinaciones libres, por un lado, y también, entre las colocaciones y los otros tipos de frasesmas. Basándonos en la obra de Alonso Ramos (2004) quien adopta como marco teórico la TST y la LEC, hemos presentado finalmente la naturaleza especial de las CVS insistiendo en su delimitación en el campo de las colocaciones verbales.

En conclusión, las características propias a las CVS, que se han introducido en este capítulo, nos servirán de base para el diseño del material didáctico. Consideramos que para enseñar las CVS de una manera sistemática, es necesario tener una base teórica sólida y un conocimiento experto de este tipo de combinaciones restringidas.





## **Capítulo 3: Enseñanza/aprendizaje del léxico**

En las clases de E/LE, la enseñanza de las colocaciones se realiza de una manera integrada dentro del componente léxico. Por lo tanto, antes de centrar nuestra atención en la problemática de la enseñanza de las colocaciones en las clases de E/LE, nos gustaría dedicar el presente capítulo a la presentación del tratamiento del léxico en función de los enfoques metodológicos más novedosos y a la descripción de los aspectos que abarca el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicho componente. Además, aclaramos los conceptos clave sobre la adquisición del léxico, y destacamos la vital importancia que tiene el aprendizaje de las colocaciones para el desarrollo de la competencia léxica.

### **3.1 Evolución de la enseñanza/aprendizaje del vocabulario a través de los diferentes enfoques metodológicos**

A lo largo de la historia, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha desempeñado papeles diferentes dependiendo de la propuesta didáctica que se empleara (Pérez Sánchez, 1997). En el periodo del Renacimiento, la enseñanza seguía el ejemplo latino – las palabras se presentaban como parte de algunas expresiones morales o como parte de unas reglas gramaticales y sus excepciones. Este modelo fue la base para el método tradicional o de gramática y traducción que apareció en el siglo XIX. El *método tradicional* ponía el foco en la enseñanza de la gramática a través de ejercicios de traducción de textos extensos de autores clásicos. El léxico se enseñaba a través de listados de palabras descontextualizadas, ordenadas en familias léxicas, que tenían que

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

ser memorizadas por parte de los aprendices. Este método se interesaba más por el análisis de la lengua que por su uso en la comunicación.

Hacia finales del siglo XIX, junto con una serie de “métodos naturales” aparece el *método directo*. Este método se centraba en la presentación de la lengua, siguiendo el modelo de la adquisición de la lengua materna. La presentación del vocabulario concreto se realizaba a través de imágenes y objetos concretos, mientras que el vocabulario abstracto se explicaba por medio de asociaciones de ideas.

En los años 20 y 30 nace el *método de lectura (reading method)* en los Estados Unidos. Los investigadores entienden que es necesario insistir en la lectura graduada para incrementar el léxico. Para practicar el vocabulario, se propone la redacción de unas composiciones libres en las que los alumnos tienen que incluir las palabras aprendidas.

En los *métodos estructuralistas* que aparecen posteriormente, se le da mayor importancia a la enseñanza del léxico que en los métodos anteriores, pero las estructuras sintácticas siguen siendo la parte primordial del proceso educativo. Se creó el vocabulario básico de una lengua, es decir, un conjunto de palabras graduadas según su dificultad para pronunciarlas o escribirlas, y unas oraciones elementales en las que estas palabras estaban incluidas. También aparecieron los primeros manuales de enseñanza divididos en unidades. Cada unidad empezaba por un diálogo o relato breve a partir del cual se trabajaban diferentes contenidos gramaticales y léxicos. El vocabulario se presentaba en grupos temáticos según las necesidades de la situación dada, se utilizaban imágenes para la explicación del significado y también se hacían ejercicios de repetición, expansión o reducción y transferencia de modelos de estructuras léxicas.

El *audiolingüismo*, siguiendo los métodos estructuralistas, desarrollaba ejercicios de repetición de unos esquemas estructurales. Las unidades léxicas que constituían estas estructuras eran sólo unas variables insertadas en las posiciones apropiadas y no se enseñaban de una manera sistemática, sino que se aprendían y practicaban fuera del aula.

Los fines de los años setenta marcan el inicio de una nueva etapa en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE. Aparece un enfoque didáctico que se basa en principios y técnicas que favorecen la competencia comunicativa, conocido como el *enfoque comunicativo*. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de la LE pretende capacitar al aprendiz para la comunicación real, con lo cual se emplean muchos materiales auténticos y

actividades que implican la comunicación. En cuanto al léxico, ya deja de ser la parte secundaria del proceso educativo y empieza a tener la misma importancia que los contenidos gramaticales.

En las últimas décadas, el enfoque comunicativo ha originado la aparición de varias orientaciones metodológicas que modificaron, amplificaron o adaptaron sus principios teórico-metodológicos. Las aportaciones más novedosas relacionadas con la enseñanza del vocabulario proceden del *enfoque léxico* desarrollado por Lewis (1997), pero también han aparecido otros modelos didácticos importantes como el *holístico* de Gómez Molina (1997) y el enfoque *creativo* de Marita Lüning (1996)<sup>5</sup> que presentamos a continuación.

#### **3.2 Enfoques metodológicos y las bases teóricas de la enseñanza/aprendizaje del léxico**

Como ya hemos señalado, las aportaciones más novedosas en cuanto al proceso de la enseñanza/aprendizaje del léxico, surgen como una evolución del enfoque comunicativo que considera la lengua como un sistema cuya finalidad es la comunicación.

El objetivo primordial del enfoque comunicativo es la adquisición de una serie de habilidades lingüísticas que le permiten al aprendiente participar en un ambiente comunicativo, en el que la lengua es un medio para alcanzar un fin, y no un fin en sí misma. En relación con este objetivo, Higuera García (2006) declara que el aprendizaje del léxico “no es un fin en sí mismo, sino está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno”. La autora explica el proceso de enseñar el léxico desde la perspectiva del enfoque comunicativo, presentando los principios siguientes:

- a) atender siempre las necesidades concretas de los aprendices
- b) enseñar explícitamente las estrategias para la comprensión, utilización y memorización del léxico con el fin de conseguir autonomía de aprendizaje

---

<sup>5</sup> Tomado de Mohd Hayas (2009)

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

- c) dar la prioridad a la enseñanza contextualizada del léxico (si bien la descontextualizada se puede practicar, sobre todo en los niveles iniciales o para aprender un léxico específico)
- d) recurrir al uso de las cuatro destrezas lingüísticas
- e) incorporar el componente lúdico en el aprendizaje
- f) relacionar los contenidos léxicos con otros contenidos que forman parte de la competencia comunicativa

Todos estos principios didácticos se utilizaron como base para la creación de otros modelos que introducen un cambio importante en la forma que conceden al léxico el lugar central. Como subraya Mohd Hayas (2009), puesto que ningún método sirve para todas las situaciones de aprendizaje, especialmente los que se enfocan en el vocabulario, presentamos aquellos que consideramos más útiles para la enseñanza de las colocaciones: el léxico, el holístico y el creativo.

#### **3.2.1 El enfoque léxico**

La aportación más novedosa del enfoque léxico se refiere a la existencia de las oportunidades tanto para el aprendizaje explícito o directo como para el aprendizaje implícito o indirecto (Higueras García, 2004a). La diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es que, el primero garantiza el aprendizaje de la información léxica que se le ofrece al estudiante, pero para aprender toda esa información, se requiere un amplio intervalo de tiempo. Además, sería imposible aprender una LE, dedicándole tanto tiempo a cada palabra. Por el contrario, para el aprendizaje indirecto, al aparecer en los textos orales y escritos, el gasto de tiempo que se necesita para la presentación de las palabras es menor. Sin embargo, por ser un aprendizaje gradual y no tan sistemático y, teniendo en cuenta la cantidad de vocabulario acumulado, también requiere mucho tiempo. Por consiguiente, para mejorar la competencia léxico semántica del estudiante, es necesario hacer una combinación del aprendizaje explícito e implícito.

Asimismo, el enfoque léxico se considera como un equilibrio entre dos posturas extremas en cuanto al modo de enseñar el léxico, defendidas por el método tradicional y el enfoque

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

comunicativo. En los métodos tradicionales, las palabras aisladas presentadas en listas son las que constituyen el vocabulario. Sin embargo, si antes las palabras se consideraban como la categoría más grande del vocabulario, para el enfoque léxico, la mayor parte está compuesta de bloques de palabras o *chunks*. De allí, uno de los postulados básicos del enfoque léxico es que el alumno debe dirigir su atención no hacia las palabras, sino hacia los bloques léxicos que al combinarse producen un texto coherente y continuo (Lewis, 1997). Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la palabra española *luna* a los aprendices macedonios, el método tradicional optará por hacer una simple traducción de la palabra en macedonio: luna = месечина (mesechina). En cambio, los lingüistas defensores del enfoque léxico, mostrarán varios bloques léxicos que incluyen esta palabra:

- (28) a. *En 1969 el primer hombre llegó a la Luna.*  
b. *Están disfrutando de su **luna de miel** en el Caribe.*  
c. *Hoy hay **luna llena** y la leyenda dice que salen los hombres lobo.*  
d. *Debías de **estar en la luna** cuando te lo conté, porque no te acuerdas de nada.*

Al presentar el vocabulario de esta manera, se les muestra a los alumnos que, hablar una LE con fluidez y de manera correcta no significa encadenar palabras, sino combinar bloques enteros formados por palabras. Una vez hayan aprendido estos bloques léxicos, los alumnos serán capaces de separarlos y usarlos con otros segmentos.

El siguiente principio del enfoque léxico está relacionado con la enseñanza cualitativa del léxico. Es decir, se sugiere un trabajo explícito del léxico en las clases de LE para que los aprendices conozcan el uso y las restricciones de cada palabra y no solo su significado. Para ello, es necesario que los profesores presenten una unidad léxica en un contexto (situación lingüística) y en un co-texto (entorno lingüístico), como era el caso para la unidad léxica *luna*. Al introducir dicha palabra, se pueden explicar también los verbos y los adjetivos con los que suele coaparecer, es decir las colocaciones, así que ciertas frases hechas o expresiones institucionalizadas de las que forma parte.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

Tal y como acabamos de ver, en el enfoque léxico se da mucha importancia a las construcciones idiomáticas (las colocaciones, las expresiones fijas) ya que otro principio importante es el de la idiomatidad. El principio de idiomatidad defiende que “el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene que memorizarlos como todo y puede combinar al hablar” (Higueras García, 2004 : 12). Con esto, en el enfoque léxico, se contradice la idea de la libre selección de palabras individuales cuyo uso es restringido por las reglas gramaticales. Por lo tanto, Lewis (2007) rechaza la idea tradicional de que la lengua es un sistema de reglas sintácticas en las que se encajan ciertas palabras y prefiere considerarla como léxico gramaticalizado. Según él, la gramática se puede explicar a través del léxico, y por tanto, es necesario dedicar más tiempo a la enseñanza del léxico que a la gramática.

#### 3.2.1.1 *La unidad léxica*

Los lingüistas del enfoque léxico prefieren utilizar el concepto de *unidad léxica* en lugar del término *palabra* (Higueras García, 1996, 2006a, 2006b; Lewis, 1997). La palabra es un elemento que en la lengua escrita se da entre dos espacios blancos, y en la hablada entre dos pausas mientras que la unidad léxica es una unidad formada de una o más palabras que guarda un solo significado independientemente del contexto (Bogaards, 1994).

Existen dos grupos de unidades léxicas (Higueras García, 1996: 112):

1. Las que coinciden con la unidad *palabra* como por ejemplo *luna, saldría, llena*, llamadas *unidades léxicas simples*
2. Las que están formadas de más de una palabra como por ejemplo *estar en la luna, luna de miel, luna llena*, llamadas *unidades léxicas complejas o pluriverbales*.

Lewis (2007) explica que al leer, un aprendiente puede conocer todas las palabras individuales pero aun así, es posible que las colocaciones y las frases hechas causen dificultad en la comprensión de los textos. Todo ello muestra que el aprendizaje del léxico no tiene que ser una simple memorización de listas de palabras presentadas como en los diccionarios, sino un proceso de almacenamiento mental de los bloques léxicos enteros.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

La idea principal del enfoque léxico es dirigir la atención de los alumnos hacia *las unidades léxicas complejas* dado que en la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades más amplias. Una de las estrategias que se privilegia es segmentar un texto en las mencionadas unidades reconociendo las palabras que suelen coaparecer en una frase – las colocaciones y las locuciones, o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado – las expresiones institucionalizadas (Higueras García, 2006a: 21). Los beneficios del aprendizaje de las unidades léxicas complejas son la fluidez y la naturalidad en la comunicación y por lo tanto se propone enseñarlas desde los niveles iniciales.

#### 3.2.1.2 *El lexicón*

Un estudiante de LE aprende memorizando las palabras, lo que le permite recuperarlas a la hora de la comunicación. El conjunto de las unidades léxicas almacenadas en la mente es lo que denominamos *lexicón* (Baralo, 1997, 2001, 2007; Higueras García, 2004a; Lewis, 1997). Mientras que el léxico (como sinónimo de vocabulario) representa un simple listado de palabras, el concepto de lexicón es un concepto cognitivo, dinámico y procesual.

El estudiante, al hablar, solo será capaz de encontrar y elegir, entre todos los elementos léxicos que tiene en la memoria, los que realmente necesita, si existen en su mente unos principios de almacenamiento muy sofisticados y unas técnicas de búsqueda muy eficaces. Por consiguiente, las unidades léxicas no se almacenan en el lexicón en listas como en los diccionarios, sino formando redes con relaciones de distintos tipos. Higueras García (2004 : 15), define al lexicón como el “almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica” y “contiene tanto las piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre unas y otras”. La lingüista explica cómo se almacenan las palabras en nuestra mente:

*(...) La adquisición del léxico no es solo una suma de palabras que el alumno va memorizando y almacenando paulatinamente sino que se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico en el que el aprendiz teje una intrincada red de relaciones – fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas,*



### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

*enciclopédicas o personales – entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida (ibíd.: 15).*

Explicaremos en primer lugar las relaciones que existen entre esas unidades léxicas en el lexicón para pasar luego a la explicación de su estructura y organización.

Según Bogaards (1994), se distinguen dos tipos de relaciones entre los elementos del lexicón – las relaciones intrínsecas que se basan en los diferentes tipos de información lingüística (semánticas, morfológicas, fonéticas, etc), y las relaciones asociativas que se basan en la frecuencia co-textual y contextual de los elementos. En el grupo de las relaciones intrínsecas, es necesario nombrar por una parte las relaciones semánticas. En este grupo las relaciones que se destacan son las de sinonimia, antonimia e hiponimia. Por otra parte, en el grupo de las relaciones morfológicas entran los fenómenos de derivación y composición donde el significado todavía tiene un papel muy importante (ej. *paciencia, paciente, impaciente* etc.). Y por último, las relaciones fonéticas unen las palabras que empiezan o terminan por el mismo sonido, por ejemplo, *balón* y *vagón* o *actriz* y *feliz*. En cuanto a las relaciones asociativas, se establecen según la frecuencia con la que unas unidades léxicas aparecen en el mismo contexto con otras unidades léxicas. Por ejemplo, la palabra *invierno* la asociamos con *nieve, frío, abrigo* etc., donde de nuevo el aspecto semántico tiene gran importancia. Sin embargo, este tipo de relación se basa sobre todo en el conocimiento del mundo y los conocimientos enciclopédicos.

Todas estas relaciones que existen entre los ítems mentales constituyen unas redes lexicales. Aitchison (1987)<sup>6</sup> dice que “el léxico mental evoca una imagen de telarañas que flotan en el viento”. Las relaciones entre las unidades léxicas son muy flexibles porque se adaptan fácilmente según el contexto. Por ejemplo, la palabra *luna* evoca otras como *noche, estrellas, sol*, etc. Pero si la presentamos en una serie como *elefante, plaza, ballena, estadio*, la primera palabra que les viene a la mente a los informantes es la palabra *grande*.

Una idea similar puede encontrarse en Baralo (2007) quien afirma que los ítems léxicos están organizados en redes tanto semánticas como asociativas. Esta autora precisa que, aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado. Cuando el alumno aprende

---

<sup>6</sup> Citado por Bogaards (1994)

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

una nueva palabra se realizan unas operaciones en la mente que permiten diferenciarla de otras conocidas o asociarla con las que ya se dominan. Por ejemplo, la unidad léxica *negro* encontrará su lugar en la red del lexicón asociándose por oposición a la unidad léxica *blanco*. Además el alumno la asociará con otros adjetivos que empiezan por la misma sílaba, con la traducción a su lengua materna etc., con lo cual va construyendo una red de asociaciones que integran su competencia léxica. La autora define las redes semánticas de la manera siguiente:

*Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el input al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, output. (ibíd.389)*

Aparte de las relaciones semánticas que se basan en el conocimiento enciclopédico, existen otras redes que se basan en la competencia léxico-sintáctica. En estas redes se guarda toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración: las reglas de flexión de los verbos, los argumentos de los predicados y las funciones sintácticas que tienen los mismos.

En las redes asociativas, las palabras se asocian por otro tipo de relaciones más culturales, sociales, personales, basadas en la propia experiencia, por un lado, y también por relaciones combinatorias de palabras que están fijadas por el uso de una lengua, es decir, las colocaciones, por otro.

La importancia de las relaciones colocacionales en el lexicón ha sido reconocida también por Gómez Molina (2004). Para este lingüista, las colocaciones ayudan a la organización y estructuración del léxico en el cerebro, a su memorización y a su recuperación. Por consiguiente, es importante que los alumnos vayan combinando bloque a bloque, lo que les ayudará a crear un discurso de una manera más rápida y con menos errores (Higuera García, 2004a).

Tener una idea general del funcionamiento del lexicón de los estudiantes de LE permite que los docentes utilicen técnicas y recursos didácticos que pueden mejorar y agilizar el aprendizaje de las unidades léxicas. Por lo tanto, el profesorado ha de planificar las clases de estudio del vocabulario presentando y practicando las unidades léxicas mediante técnicas y

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

contextos que permitan a los estudiantes relacionarlas unas con otras, de la misma manera que se almacenan en el lexicón mental. Baralo (2001) recomienda que se presente un input comprensible a través de textos de lectura variada, audiciones y videos de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. El objetivo de estas actividades es favorecer las estrategias de asociación de las unidades léxicas a través de sus redes. Las asociaciones recomendadas son de tipo morfológico (composición, derivación); semántico (sinonimia, antonimia, polisemia, hiperonimia, hiponimia, campos semánticos); léxico (expresiones idiomáticas); discursivo (conectores textuales); pragmático (relación a base de una situación de comunicación).

Siguiendo esta propuesta, Higuera García (2004: 14) ejemplifica los distintos tipos de asociaciones que puede producir la palabra *coche*.

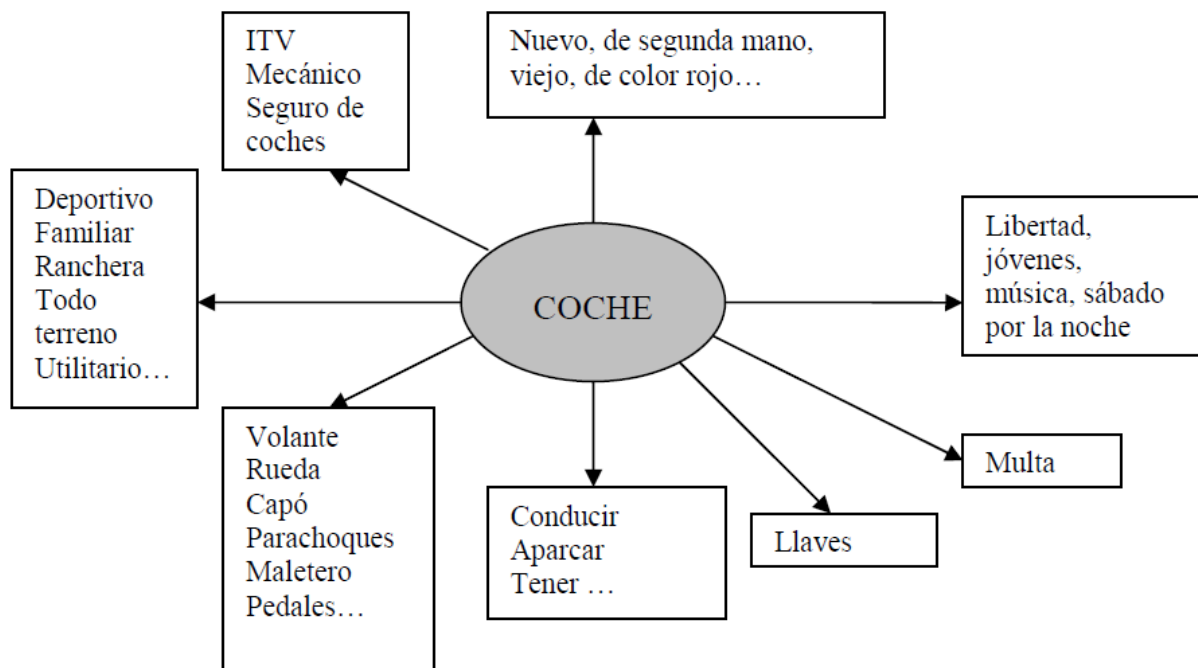


Figura 4: Las asociaciones que produce a palabra *coche* (Higuera García, 2004 : 14)

Como podemos ver en el esquema, las asociaciones pueden ser colocacionales – *conducir un coche, aparcar un coche, coche deportivo*, personales – *libertad, diversión*, culturales – *ITV*, reflejar el conocimiento del mundo – *llaves*, etc.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

Teniendo en cuenta que las combinaciones sintagmáticas, es decir, las colocaciones, son unas de las relaciones básicas que las personas suelen emplear en el proceso de memorización de las unidades léxicas, el profesorado tiene que prestar mucha atención a su enseñanza. Higuera García (2006) anota que “llamar la atención sobre la posibilidad o imposibilidad de combinar ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar correctamente unas unidades con otras en su lexicón y, en consecuencia, mejorará su retención a largo plazo y evitará errores de transferencia de la lengua materna”.

#### **3.2.1.3 El olvido**

Según los especialistas, el olvido es un aspecto que dificulta la adquisición del léxico. Afecta más a la parte léxica que a la parte gramatical o fonológica de una lengua. Las unidades léxicas que se presentan en el aula se olvidan muy fácilmente y por eso el objetivo del profesorado es pasar la información léxica del alumno de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Para conseguir esto, se proponen diferentes actividades que permiten relacionar las unidades nuevas con las ya conocidas, como por ejemplo, crear redes de significados, relacionar palabras que empiezan por la misma letra, presentar las palabras estudiadas en otros contextos, repetir actividades, proporcionar repasos continuados de lo aprendido, ofrecer oportunidades de usar las unidades nuevas, etc.

Aparte de las actividades y técnicas que se emplean en el aula, los profesores pueden insistir sobre la importancia de efectuar repasos de las unidades nuevas de una manera individualizada. Es necesario que los ejercicios de repaso se planifiquen con periodicidad – todos los días, una vez por semana, cada mes, cada tres meses, etc. El hecho de encontrarse varias veces con una unidad léxica permite que ésta pase a formar parte del léxico activo del alumno.

#### **3.2.2 El enfoque holístico**

El fundador del enfoque holístico es el lingüista Gómez Molina (1997), que creó un modelo didáctico que promueve el enriquecimiento léxico de los estudiantes de lengua segunda o

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

lengua extranjera. El lingüista afirma que conocer bien una unidad léxica significa conocer su variedad significativa y la manera de usarla en varios niveles y registros. Por consiguiente, el modelo propuesto está organizado alrededor de la palabra nuclear que sirve como estímulo para obtener una vasta información sobre ella misma.

Desde el punto de vista metodológico-práctico, el planteamiento del lingüista abarca dos perspectivas.

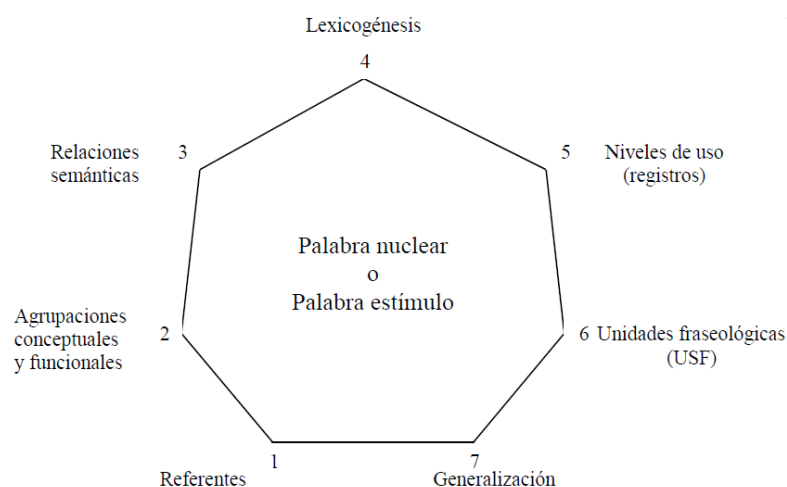
La primera se refiere a los estudiantes. Se insiste en la enseñanza del léxico con su estructuración como sistema lingüístico en todos los niveles. En los niveles iniciales es recomendable que los alumnos aprendan las palabras en categorías semánticas, aplicando relaciones asociativas. Para facilitar el proceso de almacenamiento y uso del léxico español, es necesario que los alumnos aprendan a aplicar diversas estrategias de aprendizaje, y para la retención y la revocación del léxico, se recomienda la elaboración de un diccionario propio por parte del estudiante.

En cuanto al trabajo del docente, Gómez Molina destaca la importancia del estudio léxico, e insiste en el tratamiento del vocabulario como un objetivo primordial del programa de E/LE. Es importante trabajar en la enseñanza/aprendizaje del léxico de una manera sistemática. Para ello, es necesario que el profesor planifique bien las técnicas y las actividades que utilizará en el aula, facilitando a través de ellos la comprensión, la retención y la utilización de las palabras. El lingüista precisa también que el profesor tiene que limitar el vocabulario que intenta ofrecer a la clase, adoptando como criterio la frecuencia de uso y la eficacia de la unidad léxica. Es decir, lo que se espera que los profesores enseñen en la clase de E/LE es el léxico básico, fundamental, que corresponda al vocabulario medio del nativo.

El modelo de Gómez Molina (2004a) se representa gráficamente mediante un esquema que tiene marcados los siete puntos que determinan los pasos para el desarrollo de una unidad léxica llamada palabra nuclear o estímulo (Figura 5).

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---



**Figura 5: Representación gráfica de la visión metodológica para el aprendizaje del léxico (Gómez Molina, 2004a)**

El heptágono presentado abarca todas las actividades que el profesorado puede aplicar a la hora de la presentación de la palabra clave, objeto de estudio de toda una clase dedicada al léxico.

A continuación repasaremos los diferentes puntos del esquema.

#### *1. Referentes*

Son todas las unidades léxicas posibles relacionadas con la palabra nuclear que se exponen a través de una “lluvia de ideas”. La palabra nuclear actúa como estímulo para que se den todas las asociaciones posibles de cada estudiante. El objetivo de esta actividad es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos del estudiante.

#### *2. Agrupaciones conceptuales y funcionales*

Se trata de presentar todas las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas que se establecen entre la palabra clave y las demás unidades léxicas.

Las relaciones paradigmáticas asocian aquellas palabras que tienen en común un mismo aspecto, área o noción de la realidad. Por ejemplo, si el centro de interés es *la comida*, dentro de las relaciones paradigmáticas se pueden marcar los diferentes tipos de comida (*fruta, verdura, carne, pescado, productos lácteos, cereales, etc.*); los lugares donde se puede comprar la comida

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

(*frutería, verdulería, carnicería, pescadería, supermercado, mercado, restaurante, etc.*); las acciones relacionadas con la palabra nuclear (*comer, cocinar, hacer la comida, alimentarse, etc.*), y también se pueden agrupar los sustantivos (*desayuno, almuerzo, cena, merienda, etc.*); agrupar los adjetivos (*delicioso, rico, dulce, salado, agrio, sano, etc.*).

Las relaciones sintagmáticas estarán presentadas por colocaciones (*comida rápida, hacer la comida, preparar comida, comida sana, etc.*); locuciones (*ser el perejil de todas las salsas, ¡qué te den morcilla!*); se buscarán los regímenes de los verbos (*en Navidades comemos en casa*).

#### 3. Relaciones semánticas

Se trata de explicar el significado denotativo y connotativo de las unidades léxicas. Primero se explica la denotación, el significado objetivo de las palabras aisladas común a todos los hablantes de una lengua, y luego se pasa a la explicación de la connotación, el significado más complejo, haciendo referencia a los matices significativos que se asocian a las unidades léxicas por razones personales o culturales.

En este bloque se explican también las relaciones semánticas que estimula la palabra clave: la sinonimia, la polisemia, la hiperonimia, la antonimia, etc.

#### 4. Lexicogénesis

Se trata de enseñar a los alumnos en el aula de enseñanza de vocabulario los mecanismos de creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua. Es importante que los alumnos conozcan la formación de las palabras, de manera que distingan la derivación, el valor de los sufijos y los prefijos, las categorías gramaticales, e incluso la fusión de las palabras compuestas.

En el momento de formación de las palabras, es muy frecuente la producción de unidades léxicas no normalizadas, pero esos errores le sirven al profesor como evidencia del proceso de aprendizaje de un idioma.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

#### 5. Niveles de uso

Con estas actividades se pretende desarrollar la sensibilidad de diferentes niveles de uso de las unidades léxicas desde el punto de vista diatópico – se le enseña al alumno las variaciones léxicas del español propias para cada territorio (España: *la piscina*, Argentina: *la pileta*, México: *la alberca*) y desde el punto de vista diafásico – se señalan los diferentes registros del habla (culto, formal y coloquial). Además, se trabaja sobre los rasgos semántico-pragmáticos de las unidades léxicas: intensificación, atenuación, ironía, sarcasmo, etc.

#### 6. Unidades fraseológicas

El docente tiene que desarrollar actividades para la enseñanza del lenguaje figurado trabajando el aspecto semántico-pragmático de las expresiones fraseológicas. En este sector también se registran transferencias positivas y negativas de la lengua materna a nivel cultural. Por lo tanto, para facilitar la comprensión y la memorización de las unidades fraseológicas, el profesor tiene que explicar el proceso metafórico de la vida y la cultura española que ha determinado la extensión del significado de estas unidades. Según Gómez Molina (1997) “el profesor, como intérprete translingüístico, ha de convertir ciertos aspectos de nuestra cultura en conceptos significativos para la experiencia de los aprendices”. La fraseología se puede presentar según el área temática a la que pertenece (la comida, los animales), basada en la palabra estímulo de estudios (por ejemplo: animales - *dar gato por liebre*).

#### 7. Generalización

Se trata de realizar diferentes actividades que permiten aplicar lo estudiado y repasar las unidades léxicas aprendidas. El docente tiene que diseñar actividades de carácter lúdico, pero también sobre la producción de textos orales y escritos interactivos. A través de estos ejercicios, los alumnos serán capaces de hacer observaciones, análisis, sistematizar, generalizar y conceptualizar. Además, desarrollará diferentes tipos de conocimiento: esquemático, contextual, pragmático, procesual, paralingüístico y extralingüístico.



#### 3.2.3 El enfoque creativo

Decidimos incluir la presentación de este enfoque, porque consideramos que es de gran aporte para pasar la información léxica del alumno de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

El enfoque creativo exige que las actividades que se utilicen en la enseñanza de segundas lenguas sean creativas porque este tipo de actividades desarrollan las capacidades intelectuales de los estudiantes. Marita Lüning (1996)<sup>7</sup> define el término *creatividad* como “crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlo, realizar combinaciones nuevas, ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente”. Además, los defensores de este enfoque consideran que tener creatividad en la realización de las tareas anima a los estudiantes a progresar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para la preparación de los materiales, los profesores tienen que hacer un análisis de las necesidades léxicas que les servirá como una guía para la presentación de una unidad didáctica atractiva. Todas las actividades que se aplican en la clase tienen que favorecer el aumento del interés de los estudiantes. De esa manera, los estudiantes aplican procedimientos afectivos para la memorización del léxico y muestran mejores resultados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Una de las actividades que promueve la responsabilidad y que estimula la creatividad es la elaboración de asociogramas. Esta actividad exige un esfuerzo intelectual, pero también ayuda en la organización de la información léxica en el lexicón. Los ejercicios de los asociogramas se pueden aplicar en cualquier unidad didáctica como *las vacaciones, la ropa, la comida, etc.* y también se pueden acompañar con materiales visuales como fotos, carteles, objetos reales, caricaturas o dibujos.

La escritura creativa es otra actividad que recomiendan los seguidores del enfoque creativo para facilitar el aprendizaje y hacerlo más divertido. Algunos ejercicios que forman parte de la escritura creativa son: la creación de un poema, la creación de un texto a partir de algunas palabras o fotos, sustituir los dibujos por palabras en un texto, etc.

---

<sup>7</sup> Citado por Mohd Hayas (2009)

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

El juego como la escritura creativa también posee dos ventajas – ayuda a retener las palabras, por un lado, y convierte el aprendizaje en diversión, por otro lado. Existe un gran número de juegos que se pueden usar en la clase de lengua extranjera. Algunos de ellos, normalmente los más difíciles, aparecen en los medios de comunicación – la televisión, los periódicos y las revistas, y los otros son creados o adaptados al nivel de los estudiantes por parte de los profesores. Los juegos que más se utilizan son las sopas de letras, los crucigramas, los autodefinidos, descifrar mensajes secretos, juego de investigación, adivinanzas, etc.

Después de presentar estos tres modelos didácticos, podemos concluir que las aportaciones metodológicas que ofrece cada uno de ellos son complementarias y aparte de que sean de gran importancia para llevar a cabo el proceso de la enseñanza del léxico, constituyen una guía de referencia muy valiosa para enseñar las colocaciones.

### **3.3 Diferencia entre lenguas eslavas y románicas en la enseñanza/aprendizaje del léxico**

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es esencial tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes y las particularidades de su conciencia lingüística. A continuación vamos a hacer un análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza del componente léxico a aprendices eslavos por un lado y a aprendices con lengua materna romance por otro.

El idioma macedonio pertenece al grupo de lenguas eslavas del sur y tiene similitudes con el serbio y especialmente el búlgaro. Para escribir se usa el alfabeto cirílico macedonio, que es bastante distinto del alfabeto latín. La diferencia entre los alfabetos puede originar dificultades en el aprendizaje del español para los eslavohablantes, pero éstas no son tan frecuentes, ya que la mayoría de los aprendices a muy temprana edad ya han tenido contacto con otros alfabetos latinos como el inglés o el alemán. Como lo señalan Del Pino y Guzmán Tirado (2004), una de las dificultades que se observa es confundir las letras latinas con las cirílicas, por ejemplo: pronunciar la “c” española antes de “a” u “o” como /s/, la “g” como /d/, “m” como /t/, la “y” como /u/... Para superar estas dificultades, los docentes introducen ejercicios sobre la forma de

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

las palabras. De esta manera los aprendices pueden familiarizarse con los nuevos sonidos y las reglas de la nueva escritura.

Puesto que el español y el macedonio son idiomas de diferentes familias lingüísticas, la correspondencia formal entre las palabras es mínima y el número de cognados es muy limitado (ej. *noche* (esp.) – *nokj* (mk. ноќ /nokj/). Podemos decir que la mayor parte de las coincidencias entre el léxico español y el macedonio es más evidente en las palabras de carácter internacional como *inteligencia* (esp.) – *inteligencija* (mk. интелигенција), *conferencia* (esp.) – *konferencija* (mk. конференција), *sauna* – *sauna* (mk. сауна), *lingüística* – *lingvistika* (mk. лингвистика). Es decir, la mayoría de las palabras españolas son completamente distintas de las palabras macedonias: *vaso* – *chasha* (mk. чаша), *cielo* – *nebo* (mk. небо). La diferencia en el origen de estos idiomas exige mayor esfuerzo de memorización por parte de los aprendices macedonios que para los alumnos de cualquier idioma materno de origen románico. De esa manera, Barbieri Durão y Goes de Andrade (2007) afirman que “la vecindad histórico-geográfica y lingüística del portugués y del español imprime facilidades en el aprendizaje de español que, usualmente, son mucho más limitadas cuando los aprendientes de ese idioma tienen como lengua de origen un idioma lejano al español”.

En muchos casos el léxico común entre los idiomas de la misma familia favorece el conocimiento intuitivo de muchas otras palabras y expresiones. Los idiomas de la misma familia lingüística comparten un gran porcentaje de su vocabulario. Souza (2007) precisa que la lengua española y la portuguesa comparten el 70% del vocabulario, lo que significa que un aprendiz lusohablante tiene que aprender solamente el 30% restante. Sin embargo, lo que es muy importante mencionar aquí es que, en este 70% del vocabulario compartido, hay un gran número de falsos amigos a los que el docente y el aprendiz tienen que prestar mucha atención. Aunque muchos estudios recomiendan evitar las estrategias de similitudes por ser causa de errores, la mayoría de los investigadores actuales favorecen una didáctica de intercomprensión en el área de la lingüística románica. Es decir, la idea de la proximidad léxica puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje en la medida en que ayuda en la identificación de analogías (Wokusch, 2002).

A diferencia de las lenguas románicas, el fenómeno de falsos amigos no afecta tanto a los aprendices eslavohablantes, aunque a veces también puede surgir en el proceso de aprendizaje.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

Las dificultades léxicas más frecuentes con las que se encuentra un estudiante de lengua materna eslava durante el proceso de aprendizaje del vocabulario del español tienen su origen en la interferencia de la lengua materna (Pentcheva Karadjounkova, 2009; Del Pino y Guzmán Tirado, 2004). A continuación presentamos algunos ejemplos:

- En las palabras españolas que contienen la letra 'v', esta grafía se realiza como una consonante labiodental, por identificarla con la grafía "v" que representa un sonido fricativo labiodental en las lenguas eslavas.
- La acentuación es un problema ortográfico que ocasiona dificultades porque en español el acento tiene una posición estrictamente reglada en la palabra y en las lenguas eslavas es libre y no se relaciona con una sílaba determinada. En español, cualquier excepción de las reglas de acentuación impone marcar el acento gráficamente pero en las lenguas escritas eslavas, la tilde no se suele usar.
- El uso de los artículos indefinidos representa un obstáculo para los estudiantes macedonios, ya que no existen en su lengua materna: *pravi analiza* [hace análisis].
- El uso de los números ordinales en lugar de cardinales para expresar una fecha en español: *treći septemvri* [tercer septiembre].
- El uso de algunas preposiciones españolas que no coinciden en macedonio: *odam na uchilishte* [voy en colegio]
- La utilización de los verbos *ser* y *estar* representa una gran dificultad puesto que en las lenguas eslavas corresponden a solo un verbo *сум* (sum).
- Los verbos como *ir*, *viajar*, *venir*, *llegar*, *llevar*, *traer* también le plantean problemas al estudiante macedonio. Mientras que el español toma en consideración el proceso del movimiento, la indicación de dirección, y la situación del hablante y del oyente, los eslavos no hacen la distinción entre *venir* y *llegar* y tampoco entre *llevar* y *traer*. Por otro lado, respecto a los verbos *ir* y *viajar*, el locutor eslavo tendrá en cuenta si el movimiento se produce en medio de transporte o a pie. Dado que el verbo *ir* se suele asociar solamente con un movimiento que se realiza a pie, la frase *ir en avión* se traducirá en macedonio por *viajar en avión*.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

- Finalmente, una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los estudiantes eslavos es la fraseología. Al traducir palabra por palabra las expresiones fraseológicas españolas al macedonio o viceversa, pueden cometer errores. Veamos estos ejemplos:

*delgado como un esparrago* = slab kako chechkalica [delgado como un palillo de dientes]

*hacer la vista gorda* = se pravi lud [hacerse loco]

*tomar una pastilla* = pie apche [beber una pastilla]

*consumir preferentemente* = upotreblivo do [utilizable hasta]

Aunque en algunos casos la traducción literal pueda ayudar a acercarse al significado de la expresión, en la mayoría esta estrategia no funciona (p. ej. *hacer la vista gorda*).

Estas son solamente algunas de las desviaciones léxicas que surgen principalmente por la existencia de elementos contrastivos entre los sistemas lingüísticos entre la L1 y L2. Según Del Pino y Guzmán Tirado (2004: 416), para prevenir estos errores es importante “tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes y las particularidades de su conciencia lingüística: el estudio de las interferencias que se produzcan entre ambas permitirá llegar a conclusiones que servirán de recomendaciones para el profesorado de español”.

Sin embargo, aunque se haya demostrado que las necesidades de los aprendices de español con lengua materna eslava y los de lengua materna románica no son las mismas, en los manuales didácticos no se suele tener en cuenta este hecho. De hecho, el lingüista Robert (2001: 229) al mencionar las estrategias de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera hace la siguiente observación:

*Il est banal de constater qu'un apprenant d'une langue étrangère proche de sa langue maternelle « avance » plus vite dans son apprentissage qu'un apprenant dont la langue maternelle est radicalement différente de la langue cible. [...] Et pourtant, cette évidence ne semble pas frapper les concepteurs de méthodes (ou de méthodologies) qui considèrent que la notion de langue étrangère est une et indivisible.*

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

Así pues, muchos de los manuales de español no son elaborados para una comunidad específica de aprendices, sino que un mismo manual sirve para dar clases de español tanto a portugueses como a macedonios. Por ejemplo, estos manuales “universales”, suelen contener muchos ejercicios y explicaciones son innecesarios para un aprendiz italiano o portugués pero, por otro lado, se dejan de lado ciertos aspectos importantes en el proceso de aprendizaje para un macedonio o búlgaro. De hecho, muchos de los investigadores que trabajan sobre la enseñanza del léxico proceden a un análisis contrastivo entre L1 y LE o bien a un análisis de errores y, en función de los resultados obtenidos, eligen las técnicas y las actividades adecuadas para la enseñanza de la LE. De esa manera, Del Pino y Guzmán Tirado (2004: 423) afirman que en los manuales es preciso hacer hincapié en lo que contrasta con la lengua nativa del estudiante y explicar con detalle las peculiaridades léxicas que divergen en ambas lenguas, incluyendo ejercicios que permitan su asimilación y dominio.

Cuando un macedonio y un brasileño empiezan a estudiar español, como ya lo hemos explicado antes, está claro que el aprendiz brasileño reconocerá más palabras y expresiones que el aprendiz macedonio. Por ejemplo, para que los aprendices macedonios memoricen y sean capaces de utilizar los números de 1 a 10, es necesario que el profesor dedique al menos una clase entera a su enseñanza, implementando varias actividades de comprensión y de producción. En cambio, los aprendices brasileños no necesitan tanto tiempo y esfuerzo para el aprendizaje de esta parte del vocabulario. Relacionado con este tema, Martorelli (2008) hizo un análisis contrastivo de cinco manuales didácticos de español utilizados por los estudiantes brasileños y crítico los ejercicios cuyo objetivo es el reconocimiento de los números de 1 a 10 por ser prescindibles en el caso de idiomas tan cercanos como el español y el portugués.

En cuanto a los manuales didácticos de español para macedonios, sólo existe uno titulado *Hablemos español* de Ognena Nikuljski y Tanja Jordanovska. Este método está destinado a los alumnos de tercer curso de educación secundaria que empiezan a estudiar español por primera vez. Aunque su contenido se caracteriza con simplicidad y escasez de información, debemos destacar su relevancia, por ser el primer manual de español hecho por y para los macedonios. Aparte de este manual también se utilizan otros como *Gente, ¡Vamos!*, *Ven, Aula Internacional*, *Sueña*, *Español en marcha*, que no están destinados para un público en particular.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

Para explicar cómo se enseña el léxico español en el aula macedonia, partiremos de las dos grandes etapas de la enseñanza del vocabulario (Bogaards, 1994): la presentación y la práctica. Al utilizar uno de los manuales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera mencionados anteriormente, no es necesario que el profesor se invente un contexto para presentar cierta unidad léxica. Los textos de los manuales - que pueden ser en forma escrita u oral - presentan un buen contexto para la presentación del vocabulario ya que son siempre adecuados para el nivel del alumno. En cuanto a la explicación del significado de una unidad léxica, el manual didáctico no es suficiente y es imprescindible que el docente se sirva de diferentes técnicas que él considere apropiadas para la unidad léxica en cuestión. En la enseñanza del vocabulario español a alumnos macedonios, para explicar el significado el docente optará a menudo por hacer una simple equivalencia entre las dos unidades léxicas en L1 y LE apoyándose en la traducción: *ciudad* – grad (град). Es la técnica más sencilla y más rápida para ambos participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, docentes y aprendices. Sin embargo, también se usan otras técnicas en la explicación del significado. En ocasiones el profesor trabajará a partir de aspectos morfológicos como la prefijación y la sufijación que pueden ayudar a esclarecer el significado de la palabra en cuestión: *cómodo* – *incómodo*. Y para crear una conexión entre la forma y el significado, se puede recurrir también a técnicas no-verbales como la mímica, los gestos, coger algunos objetos e imágenes.

El diccionario, instrumento fundamental para el aprendizaje del vocabulario español a nuestro entender, está prácticamente ausente del aula macedonia. Existen dos diccionarios bilingües – uno de ellos es bidireccional y contiene 100 mil palabras y el otro es unidireccional, macedonio - español y sólo contiene 15 mil palabras. Ambos diccionarios son muy simples y escasos de ejemplos, con lo cual no son muy adecuados como herramienta en una la clase de E/LE.

En lo que se refiere a la etapa de reemplazo del vocabulario, aparte de las actividades que se ofrecen en los manuales, los docentes utilizan muchas actividades suplementarias. Por ejemplo, para practicar la forma de las palabras se utilizan crucigramas, letras desordenadas, el juego del ahorcado, y para el significado – asociaciones, el ejercicio *encuentra el intruso*, el *Brainstorming*. Las canciones, las películas e Internet también ocupan un lugar importante en la enseñanza del vocabulario, tanto para la presentación como para su puesta en práctica.

### 3. Enseñanza/aprendizaje del léxico

---

El presente capítulo ha sido dedicado a la exposición teórica del problema de la enseñanza del léxico en la clase de E/LE. Todo lo mencionado anteriormente en las líneas arriba muestra que el proceso de aprendizaje del léxico puede tener más éxito si los aprendices dirigen su atención no hacia las palabras sino hacia los bloques de palabras. Precisamente por esta razón, los enfoques más novedosos reconocen que, a la hora de enseñar el léxico, el profesor tiene que dirigir la atención de sus alumnos hacia las unidades léxicas complejas – las colocaciones, las locuciones y las expresiones institucionalizadas. Los tres modelos didácticos que presentamos en este capítulo constituyen una guía para el uso de diversas estrategias que faciliten el aprendizaje de estas UULL, sin embargo para obtener mejores resultados aún consideramos esencial tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes y las particularidades de su conciencia lingüística. Por ejemplo, a la hora de aprender el léxico español, las necesidades de los aprendices con lengua materna macedonia y los de lengua materna románica no son las mismas. No obstante, se halla una carencia de materiales didácticos dentro de la enseñanza del E/LE, destinados a los aprendices macedonios. Por esta razón, el objetivo de nuestro trabajo es subsanar en parte este vacío y aportar una nueva perspectiva didáctica dentro de la enseñanza del español en Macedonia, y en particular, la enseñanza del léxico y de las expresiones fijas.





## Capítulo 4: Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

Una vez presentados los enfoques metodológicos y los postulados didácticos que se defienden, centramos el foco de la investigación en la problemática de la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones. Por lo tanto, empezamos el capítulo señalando la importancia de la inclusión de las colocaciones en las clases de lenguas extranjeras, para continuar luego con la exposición de las características propias del proceso de enseñanza/aprendizaje de estas construcciones y todo lo que este conlleva: qué colocaciones enseñar y cuándo, qué significa conocer una colocación, cómo enseñar las colocaciones y cuáles son las fuentes para su enseñanza. Repasaremos los trabajos que se han ido haciendo sobre enseñanza de colocaciones y nos apoyaremos en algunos ejemplos de actividades de clase que han sido propuestas por algunos de sus autores. Finalmente, analizaremos las dificultades más frecuentes a las que se enfrentan los aprendices a la hora de producir o comprender las colocaciones.

### 4.1 ¿Por qué enseñar las colocaciones?

Como profesores de lenguas extranjeras notamos que nuestros aprendices suelen cometer errores cuando intentan hacer combinaciones entre dos o más palabras (Bahns, 1993). Estos errores ocurren tanto en los niveles iniciales como en los avanzados y son el resultado de la escasa competencia colocacional del hablante. Las colocaciones son arbitrarias, no previsibles, y específicas para cada lengua. Estas características se ponen en manifiesto a la hora de traducirlas a otra lengua. Un buen ejemplo es la colocación *dar un beso* que se traduce en francés por *faire un bisou* o la colocación *dar un paseo* que se traduce en inglés por *to take a walk*. Muchas veces

los alumnos desconocen la restricción combinatoria de las colocaciones y hacen transferencias erróneas de su lengua materna al español. Las colocaciones erróneas en la lengua hablada o escrita junto con la “mala” pronunciación son los principales indicadores de que se trata de un hablante no nativo (Bahns, 1993). El dominio colocacional es indispensable para expresarse con naturalidad, es decir, mantener una conversación natural y fluida en LE. Esta es sólo una de las varias razones que justifican el papel decisivo de las colocaciones en el proceso de adquisición de una lengua.

Son muchos los autores que han señalado la importancia de la inclusión de las colocaciones en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (Alonso Ramos, 2003; Bahns, 1993; Higuera García, 2006a; Nesselhauf, 2005). A continuación resumimos las explicaciones que da Higuera García (2006: 72-76) respecto al tema. La autora anota que la enseñanza del aspecto colocacional se tiene que incluir desde los niveles iniciales del aprendizaje de la lengua y que a través de las colocaciones se puede determinar el nivel de competencia del hablante. Explica también que el conocimiento colocacional juega un papel fundamental en la organización y el almacenamiento del léxico en el lexicón. Como ya lo hemos explicado antes, las colocaciones ayudan a la creación de asociaciones entre las unidades léxicas en el cerebro y agilizan su recuperación. A la hora de hablar, el dominio de las colocaciones permite que los alumnos recurran a unos segmentos más complejos, en vez de combinar palabra a palabra. Cuando combinamos estos bloques de palabras, hablamos más rápido, sin tener que concentrarnos mucho en las reglas gramaticales, cometiendo un número menor de errores.

Además, la competencia colocacional es necesaria para conocer el significado de algunas palabras, ya que existen palabras que adquieren nuevos significados en función de con qué palabras se combinan. Así, por ejemplo, cuando un hablante nativo dice que alguien *habla por los codos*, no se refiere a los codos como parte del cuerpo, sino que quiere decir que la persona habla mucho. Igualmente, su conocimiento ayuda a entender los usos metafóricos que forman parte de la lengua cotidiana. Es decir, en determinado contexto ciertas colocaciones tienen un significado figurado (*defender una opinión, sufrir una derrota*) que a veces no coincide entre la L1 y la L2, y supone dificultades de interpretación para los hablantes no nativos.

Otra razón por la que es importante el conocimiento de las colocaciones, es el hecho de que ayuda a mejorar la comprensión y la producción de ciertos tipos de textos, ya que algunas

colocaciones son propias de un ámbito determinado: por ejemplo, las colocaciones *disputar un encuentro, hacer un tanto, pitar penalti, llevarse un punto, etc.* en los deportes. Según Lewis, (1997) un hablante puede entender todas las palabras individuales de un texto, pero si desconoce las colocaciones que aparecen en él, es muy probable que se encuentre con una verdadera limitación de comprensión. De hecho, esta exclusividad de las colocaciones está relacionada con su capacidad de evocar toda una situación y de expresar una idea de forma breve y concisa. Por ejemplo, la colocación *marcar un gol* nos hace pensar inmediatamente en un partido de fútbol y expresa de forma breve la idea de conseguir tantos puntos metiendo la pelota en la portería contraria. En el caso de que el alumno no conozca la colocación se ve obligado a crear frases complicadas para transmitir la idea, lo que muchas veces induce a errores gramaticales y al uso de construcciones extrañas para los hablantes nativos.

Otra ventaja de la enseñanza de las colocaciones, relacionada con el aumento de la capacidad de entender textos orales y escritos, es que permiten conocer el alcance de una palabra, es decir el tipo de palabras con las que suele combinarse. Por ejemplo, el verbo *beber*, se combina con nombres que denotan un líquido: *café, leche, zumo, etc.*, pero no con todos los tipos de líquido: *champú, lejía, aceite, etc.* Así, cuando aprendemos una nueva palabra no se trata sólo de conocer su significado, sino de profundizar su conocimiento al aprender sus posibles combinaciones y restricciones. Precisamente, el aspecto colocacional es uno de los elementos que integra el conocimiento que tenemos de una palabra y su enseñanza ayuda al aprendizaje cualitativo (*vid.* 3.2.1.2).

Higueras García da otro argumento que justifica la enseñanza de las colocaciones, y que está relacionado con su transparencia semántica. Dado que suelen estar formadas de palabras ya conocidas, muchas veces pasan desapercibidas ante los ojos de los estudiantes. Por este motivo, el profesor tiene que enseñar desde el principio el concepto de las colocaciones, cómo reconocerlas y cuáles son las estrategias para memorizarlas, y de esta manera facilitar el posterior aprendizaje incidental y autónomo.

## 4.2 ¿Qué colocaciones enseñar y cuándo?

La mayoría de los estudios sobre las colocaciones (Chacón Beltán y Álvarez Cavanillas, 2003; Gómez Molina, 2004; Cordero Raffo, 2004, Higueras García, 2006; López de Medrano,

2007; Álvarez Cavanillas, 2008; Benjumea, 2015) indican que la enseñanza de las colocaciones debe abordarse desde los niveles iniciales, ya que su dominio permite expresarse con naturalidad y fluidez. En los niveles iniciales los alumnos se acostumbran a estas construcciones y tienen un conocimiento colocacional básico que se ampliará y profundizará en el nivel intermedio y superior. Sin embargo, hay algunos autores como Ruiz Grillo (2000), Koike (2001) y Martínez Pendés (2004) que consideran que las unidades fraseológicas deben presentarse a partir de un nivel intermedio de enseñanza ya que para su comprensión es necesario tener una base sólida en español. Según estos autores, en los niveles iniciales es preferible el uso de las unidades lingüísticas que carezcan de idiomática y fijación formal.

En cuanto a la selección de las colocaciones que se tienen que presentar en el aula de LE, se siguen echando en falta estudios que permitan solucionar esta cuestión. No está tan claro qué tipo de colocaciones enseñar en cada nivel, ni siquiera cuántas y cuáles.

Según Lewis (1997), los profesores deben centrarse en la enseñanza de las colocaciones compuestas por nombres de uso más frecuente (*carácter, trabajo, tema, plan*), ya que este tipo de nombres suelen combinarse con otras palabras para precisar el matiz de su significado. Lewis aconseja igualmente empezar por los verbos deslexicalizados (*tener, hacer, dar, etc.*) al enseñar colocaciones a los alumnos de lenguas. De hecho, en ambos casos, sean nombres o verbos, este autor parte de la regla siguiente (1997: 23): "... it is a good general rule that more meaning a word carries, the rarer it is and the fewer strong collocates it has: the converse – less meaning, more common and more collocates – it is also true". En español, el verbo *dar* es el que tiene la más alta colocabilidad, mientras que los verbos *tener, hacer* y *poner* ocupan el segundo, tercero y cuarto puesto en la productividad de colocaciones (Koike, 2001). Sin embargo, Álvarez Cavanillas (2008) considera que empezar la enseñanza por colocaciones que contienen un léxico impreciso puede resultar un proceso complicado para los alumnos, sobre todo por la dificultad de encontrar contextos para su presentación. Una idea similar puede encontrarse en López de Medrano (2007: 35), que sugiere que algunas colocaciones con verbos funcionales o deslexicalizados deben presentarse, sin mayor análisis, desde el inicio de la enseñanza de la L2, pero ya en niveles avanzados se deben enseñar de una manera más sistemática.

Otro criterio que propone Lewis (1997) está relacionado con la cohesión de las colocaciones. Él sugiere enseñar colocaciones que tengan una fuerza o cohesión media, es decir,

cuando al menos uno de los constituyentes ya es conocido por el alumno. En los niveles iniciales es muy importante empezar la enseñanza por la presentación de estas colocaciones, ya que la palabra conocida ayuda al alumno a predecir el significado colocacional.

Los expertos sobre el tema son unánimes en reconocer que detenerse en las colocaciones que difieren entre la L1 y L2 es muy beneficioso para el aprendiz. El estudio contrastivo de Bahns (1993) para el inglés y más recientemente el de M<sup>a</sup> Molero y Salazar (2013) para el español, muestran que el alumno no tiene muchos problemas de comprensión y producción de colocaciones que coinciden en su L1 y en L2, pero sí cuando estas colocaciones difieren entre la L1 y la L2. Este criterio de selección resulta pertinente si trabajamos con grupos monolingües y si el profesor conoce bien la L1 de los alumnos.

Sin embargo, otros expertos, como Álvarez Cavanillas (2008: 30), consideran que el enfoque contrastivo debe ser un complemento en la didáctica de las colocaciones pero no el criterio principal para su selección. Al escoger las colocaciones, es importante que los profesores se centren, primero, en aquellas que son más usuales, y solo en una segunda etapa referirse a las semejanzas y diferencias entre estas colocaciones y las de la lengua materna de los alumnos.

Según Higuera García (2006) lo más eficiente es trabajar colocaciones de un área temática que despierte el interés de los alumnos. Es decir, tras un análisis de necesidades, se detecta el tema de interés y luego se presentan las colocaciones relacionadas con ese tema. Por ejemplo, si se trata de un curso de español con fines laborales, se trabajarán colocaciones como *firmar un contrato, contrato fijo/indefinido, sueldo elevado, etc.*

En lo que se refiere a qué colocaciones enseñar en los diferentes niveles, falta consenso entre los expertos. Ferrando Aramo (2012) subraya que “en la actualidad no contamos con estudios de frecuencia ni de disponibilidad léxica que nos permitan determinar a priori qué colocaciones enseñar en los diferentes niveles”. Por otra parte, muchos de los trabajos que se refieren a la creación de diccionarios intentan indicar el nivel de las colocaciones, pero tampoco existe consenso al nivel de los criterios y de la metodología empleados.

A modo de ejemplo, algunos de estos estudios, toman como punto de referencia el nivel asignado por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para la nivelación de las colocaciones. El PCIC establece los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza del español en cada uno de los niveles trazados por el Marco Común Europeo de Referencias

(MCER): usuario básico (A1, A2); independiente (B1, B2); competente (C1, C2). Para la enseñanza del vocabulario, se ha elaborado un componente nocional que recoge dos inventarios de nociones - generales y específicas.

*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 ahora» de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados. (Instituto Cervantes, 2011)*

En los inventarios nocionales se incluye una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas. Aunque las unidades fraseológicas están representadas en los apartados de nociones generales y nociones específicas, el PCIC no cuenta con un apartado específico, ni organizado por niveles, para dichas unidades (Benjumea, 2015). Algunos autores consideran que la competencia fraseológica en el PCIC es escasa e intrascendente y que se deberían añadir más unidades fraseológicas (Benjumea, 2015; Ferrando Aramo, 2012).

No obstante, según Ferrando Aramo (2012: 364) “el PCIC constituye una ayuda inestimable a la hora de determinar qué colocaciones llevar al aula en los diferentes niveles”. Esta autora usa el marco propuesto por el PCIC como base para la creación del *Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza/aprendizaje de E/LE por niveles* (DiCLELE). Otro trabajo basado en el PCIC es el de Fernández Lázaro (2014) cuyo objetivo es el diseño de actividades para la enseñanza de las colocaciones en el nivel inicial. La autora ha creado una tabla en la que recoge las colocaciones de nivel A1-A2 que aparecen en el inventario de nociones específicas del PCIC (*vid.* Figura 6).

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

A1	A2
SUSTANTIVO (sujeto) + verbo	
X	X
VERBO + SUSTANTIVO (objeto)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- hacer/tener ~ un examen</li> <li>- hacer ~ los deberes / un ejercicio / una actividad</li> <li>- tener vacaciones</li> <li>- hacer ~ deporte / ejercicio / gimnasia</li> <li>- escribir ~ una postal / una carta / un correo electrónico</li> <li>- llevar / tener ~ barba / bigote / gafas</li> <li>- tener trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- llevar ~ una gorra / un sombrero / un pañuelo</li> <li>- tener ~ calor / frío / sueño / sed / hambre / dolor</li> <li>- tener / pedir ~ la nacionalidad</li> <li>- hacer una fiesta ~ (de cumpleaños / de fin de curso)</li> <li>- hacer un curso</li> <li>- dar clases</li> <li>- hacer ~ una redacción / un dibujo</li> <li>- tener ~ una tienda / un negocio / una peluquería</li> <li>- enviar ~ un fax / un correo electrónico</li> <li>- tener una entrevista (de trabajo) / una reunión</li> <li>- ganar dinero</li> <li>- tener ~ una cita / planes</li> <li>- tomar ~ un café / una caña / una copa</li> <li>- practicar un deporte</li> <li>- hacer senderismo</li> <li>- enviar / recibir / responder ~ una postal / una carta / un fax</li> <li>- dejar un mensaje</li> <li>- compartir piso</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- limpiar ~ la casa/la cocina/el baño</li> <li>- lavar ~ los platos/la ropa</li> <li>- hacer la compra</li> <li>- tomar ~ una medicina / un medicamento</li> <li>- (des)hacer las maletas</li> <li>- reservar un billete</li> <li>- coger / tomar ~ un taxi / el metro / el tren</li> <li>- tocar ~ (un instrumento)</li> <li>- hacer ~ fotos / una foto</li> <li>- doler ~ la cabeza / el cuello</li> <li>- cometer un error</li> <li>- hacer una reserva</li> </ul>
verbo + preposición + SUSTANTIVO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- jugar ~ al fútbol / al baloncesto / al tenis</li> <li>- pagar con tarjeta</li> <li>- ir ~ en coche / en taxi / en tren / en metro / en autobús / en avión / en barco</li> <li>- estar en paro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabajar / hacer ~ de canguro</li> <li>- contestar al teléfono</li> <li>- ir ~ de paseo / de compras / de tiendas</li> <li>- salir con amigos</li> <li>- montar en bicicleta / en moto</li> <li>- jugar ~ a las cartas / al parchis / a la oca / al ajedrez</li> <li>- recibir / responder a ~ una postal / un fax / una llamada / un correo</li> <li>- llamar / hablar ~ por teléfono</li> <li>- cambiarse de casa</li> <li>- ir ~ de viaje / de excursión / de vacaciones</li> <li>- viajar ~ en avión / en barco / en tren / en coche / en autobús</li> <li>- montar ~ en bicicleta / en moto</li> <li>- pagar en efectivo</li> <li>- navegar por internet</li> </ul>
SUSTANTIVO + adjetivo / adjetivo + SUSTANTIVO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- correo electrónico</li> <li>- vino ~ blanco / tinto</li> <li>- primer / segundo ~ plato</li> <li>- teléfono ~ fijo / móvil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tiempo libre</li> <li>- tarjeta telefónica</li> <li>- cajero automático</li> <li>- centro comercial</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- código postal</li> <li>- hijo único</li> <li>- dirección electrónica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- guía turístico</li> </ul>
sustantivo + preposición + SUSTANTIVO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lugar de nacimiento</li> <li>- fecha de nacimiento</li> <li>- carné ~ de identidad / de conducir</li> <li>- clase ~ de español / de matemáticas / de historia</li> <li>- parada ~ de autobús / de taxi / de metro</li> <li>- número de teléfono</li> <li>- agua (mineral) ~ con gas / sin gas</li> <li>- sala de estar</li> <li>- cuarto de baño</li> <li>- tarjeta de crédito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tarjeta ~ de estudiante / de la biblioteca</li> <li>- obra de teatro</li> <li>- compañero ~ de clase / de trabajo / de piso</li> <li>- fiesta ~ de cumpleaños / de fin de curso</li> <li>- zumo ~ de naranja / de tomate / de frutas</li> <li>- teléfono de emergencia</li> <li>- tienda de ~ ropa / de deportes / de regalos / de decoración / de discos</li> <li>- helado de ~ chocolate / fresa / vainilla</li> <li>- tarta de ~ manzana / crema / chocolate</li> <li>- dirección de internet</li> <li>- agencia de viajes</li> <li>- ropa ~ de hombre / de mujer / de niño</li> <li>- cepillo / pasta ~ de dientes</li> </ul>
ADVERBIO + ADJETIVO / PARTICIPIO	
X	X
verbo + ADJETIVO	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estar jubilado</li> </ul>
verbo + ADVERBIO	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ir andando</li> <li>- vivir juntos</li> </ul>

Figura 6. Clasificación sintáctica de las colocaciones simples de nivel A1-A2 recogidas por el inventario de nociones específicas del PCIC (Fernández Lázaro, 2014: 8)



Como se puede observar en esta figura, la mayoría de las colocaciones que se proponen, pertenecen a contenidos léxicos muy concretos y sus colocativos son sobre todo verbos semánticamente plenos. Es decir, la presencia de las CVS es muy limitada.

A nuestro juicio, los aprendices deberían tener más posibilidades de estar en contacto con las CVS, sobre todo en los niveles iniciales. Al trabajar las estructuras formadas con verbos soporte de forma explícita y sistemática, los aprendices se acostumbrarán al uso de estas construcciones que son las más comunes en la lengua.

*En este sentido, Morante (2004) indica que tanto profesores como alumnos deberían trabajar muy bien estos verbos, ya que tienen muchos significados y usos idiomáticos y comenta el hecho de que muchos profesores se centran en palabras más raras asumiendo que las palabras básicas, como dar, hacer, tener, etc. son ya conocidas. Sin embargo, estas son las palabras que provocan más problemas con su multitud de significados y uso idiomático. Por lo tanto, profesores y estudiantes deben trabajar mucho con las palabras de alta frecuencia (Mitatou, 2011: 22-23).*

Además, como lo señalan M<sup>a</sup> Molero y Salazar (2013) citando a Altenberg y Granger (2001), los verbos soporte tienen unas características muy interesantes desde el punto de vista contrastivo:

- 1) expresan sentidos básicos y predominan en una gran variedad de campos semánticos;*
- 2) tienen equivalentes de alta frecuencia en la mayoría de idiomas;*
- 3) son palabras polisémicas que tienen tanto usos generales, abstractos, dessemantizados o gramaticalizados como significados específicos, especializados o idiomáticos; y*
- 4) su uso suele provocar error en la producción de los usuarios no nativos de una lengua.*

El hecho de que muchas de estas colocaciones no coinciden de una lengua a otra es otro motivo que las hace muy importantes para el estudio y aprendizaje en las aulas de E/LE. Si los profesores no trabajan las CVS que no coinciden en L1 y L2 desde los niveles iniciales, es muy probable que los aprendices cometan errores que, en muchos casos, arrastrarán hasta los niveles superiores.

### 4.3 ¿Qué significa conocer una colocación?

Para empezar, es importante subrayar que conocer una colocación no siempre significa conocer el significado de sus constituyentes. Por ejemplo, el significado de una colocación como *marcar un gol*, no implica la suma de los significados *marcar* (‘señalar con signos distintivos’) y *gol* (‘acción de entrar el balón en la portería en fútbol y otros deportes’), sino que, el conocimiento de una serie de rasgos propios a los elementos de la colocación.

Según Orol González (2014), cuyo trabajo se sitúa en el marco teórico de la Teoría Sentido-Texto (Mel’čuk, 1997), el conocimiento colocacional implica conocer una serie de componentes propios y derivados de la base y el colocativo. Estos componentes son: la unidad léxica que funciona como base, el vínculo fraseológico entre los constituyentes, la palabra que funciona como colocativo y las particularidades de la construcción.

Para entender qué significa conocer la base o el colocativo, es imprescindible saber qué implica conocer una unidad léxica simple. Para ello, a continuación reproducimos una tabla, tomada de Vidiella Andreu (2012), en la que el lingüista Paul Nation (2001: 27) lista aquello que implica saber una unidad léxica simple.

FORMA	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?	
	P	¿En qué estructuras suele aparecer?	
USO	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Figura 7. ¿Qué significa conocer una palabra? (Nation, 2001: 27)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> R= conocimiento receptivo y P= conocimiento productivo

Respecto a la base, desde el punto de vista de la forma, es imprescindible saber cómo reconocerla, cómo se escribe, cómo se pronuncia y cuál es su estructura morfológica (*hacer una pregunta* y *hacer preguntas*).

En cuanto a su significado, conocer el sentido de la base representa una de las particularidades más importantes. En la colocación el significado que tiene la base como unidad léxica libre se mantiene inalterable y por eso es el elemento que rige la colocación. Otro aspecto semántico que es útil en el conocimiento de la colocación, es conocer de las relaciones paradigmáticas de la palabra que funciona como base. Las palabras que comparten los rasgos semánticos con la base, heredan también el mismo colocativo (Mel'čuk y Wanner, 1996; Rodríguez Barrio, 2010). Por ejemplo, el colocativo *sentir* es común a todos los nombres que comparten rasgos semánticos con la UL *emoción* (*sentir alegría, odio, felicidad, tristeza, etc.*), *comer* a todos los 'alimentos', *ponerse* a todas las UULL de 'ropa y complementos', etc.

Para el conocimiento colocacional, es conveniente también, conocer las funciones gramaticales de la palabra que es la base de la colocación. En muchas ocasiones, es el esquema sintáctico de la base que lo hereda la colocación. Por ejemplo, en la colocación *tener alergia* (*a algo*), es la base *alergia* que exige la preposición *a* (Alonso Ramos, 2007).

En cuanto al uso, las restricciones y el registro de la base se suelen mantener en la colocación. Sin embargo, en algunas ocasiones, el colocativo puede cambiar fácilmente el registro de la base; es el caso de las colocaciones *miedo intenso* y *miedo abrumador*.

Mientras que conocer una palabra implica conocer las palabras con las que debemos usarla, conocer la base de la colocación no implica conocer las colocaciones que esta puede formar. Por ejemplo, para conocer la colocación *cometer un crimen* no necesitamos saber otras colocaciones que tienen *crimen* como base (*pagar por un crimen o crimen atroz*) (Orol González, 2014a).

Como ya lo hemos mencionado antes, las colocaciones se caracterizan por su coocurrencia léxica restringida, por la que el colocativo se selecciona en función a la base. Por ejemplo, para construir una colocación correcta es necesario saber que la base *gol* selecciona el colocativo *marcar* para expresar el sentido de 'conseguir un tanto metiendo la pelota en la meta contraria'. Por lo tanto, el componente imprescindible que determina el conocimiento de una colocación es el vínculo fraseológico entre la base y el colocativo. Conocer el vínculo fraseológico de una colocación implica saber qué palabra selecciona la base para expresar un sentido dado, en el caso

de la producción, y qué sentido aporta la base al colocativo, en el caso de la comprensión (Orol González, 2014a).

Conocer el colocativo, al igual que ocurre con la base, significa conocer su forma, significado y uso. En cuanto a la forma, resulta necesario conocer la forma escrita y oral de la unidad léxica que funciona como colocativo, pero también conocer su estructura morfológica. Al cambiar la estructura morfológica del colocativo se producen variantes colocacionales, como por ejemplo *cometer un crimen y el crimen cometido, o tomar conciencia y la toma de conciencia*.

Para conocer el significado del colocativo, es necesario saber si la palabra que funciona como colocativo es semánticamente autónoma o dependiente. Un colocativo es autónomo cuando su significado no depende de la UL con la que se combina. Por ejemplo, la palabra *decir*, mantiene su significado autónomo cuando forma parte de la colocación *decir una mentira*. Sin embargo, existen también palabras que adquieren un nuevo sentido cuando forman parte de una colocación. Es decir, estas palabras pierden su significado libre y es el vínculo fraseológico el que le asigna, en función a la base, un nuevo sentido al colocativo. Por ejemplo, en *tomar una decisión*, el verbo *tomar* pierde su significado más prototípico libre de ‘coger algo con la mano’ y en combinación con *decisión* significa ‘decidir’.

Es usual que el colocativo no pierda solo el significado que tiene su contrapartida libre, sino también las propiedades gramaticales. Por ejemplo, el verbo *tomar* es trivalente, su construcción típica es ditransitiva con tres argumentos (ej. *María toma un libro de Marco*). No obstante, en *María toma una decisión*, la estructura gramatical del verbo está alterada y el verbo implica solamente dos argumentos. En cuanto al uso, como ya lo hemos explicado antes, la base es la que mantiene el registro de su contrapartida libre, mientras que el colocativo puede cambiar el registro de la colocación completa.

El último componente que se necesita conocer para completar el conocimiento colocacional, son las particularidades de la construcción. Es decir, el significado y el uso de la colocación entera. Como parte del uso, hay que tener en cuenta los aspectos sintácticos y las restricciones de uso que pueden venir determinados por la combinación o por alguno de sus elementos. Por ejemplo, el artículo *cero* en la colocación *hacer daño*, o las colocaciones encadenadas como *llamar la atención poderosamente* (Alonso Ramos y Wanner, 2007).

Para resumir, el conocimiento de una colocación depende del conocimiento de los rasgos propios de la base y el colocativo por separado, pero sobre todo del conocimiento del vínculo fraseológico entre estos dos elementos. Además, no hay que olvidar el significado y el uso de la combinación.

## 4.4 ¿Cómo enseñar las colocaciones?

### 4.4.1 Propuestas metodológicas

Una propuesta metodológica acerca de la enseñanza de las colocaciones en la clase de E/LE que se basa en el enfoque léxico es la de Higuera García (2006). Para empezar, cabe destacar que esta lingüista española, investigadora en el campo de la didáctica de E/LE, hace hincapié en la combinación de la enseñanza explícita e implícita de las colocaciones. Dado el carácter idiosincrático y la restricción combinatoria de las colocaciones, la lingüista considera indispensable enseñarlas explícitamente, trabajando con determinadas técnicas y actividades. Ella propone la realización de varias actividades de toma de conciencia de este fenómeno – buscar colocaciones en un texto, encontrar verbos que formen colocación con un nombre etc., y también actividades de práctica controlada para ayudar la memorización – ejercicios de rellenar huecos, descubrir el intruso, etc. Aparte de la forma explícita de enseñar las colocaciones, se recomienda también que los alumnos amplíen la competencia colocacional mediante la lectura o la audición de textos escritos u orales. Al someterse a un *input* abundante el alumno amplía el conocimiento que tiene sobre las unidades léxicas ya conocidas y se produce un incremento del aprendizaje cualitativo. Sin embargo, sin que haya una toma de conciencia de los fenómenos lingüísticos, como son las colocaciones, el *input* no tendrá mucho valor. Por consiguiente, se propone que la abundante exposición al *input* sea una forma complementaria a la enseñanza explícita de las colocaciones.

En lo que se refiere a la presentación de las colocaciones, se le da prioridad al trabajo de las colocaciones en campos semánticos, que a las técnicas como la agrupación según un colocativo en concreto. La carencia de un contexto real o verosímil dificulta la consolidación de las colocaciones y por lo tanto, se deben seleccionar áreas temáticas cercanas a la realidad del

alumno, que despierten su interés y potencien su motivación. Sin embargo, existen también trabajos que le dan prioridad al criterio de agrupar las colocaciones según su estructura sintáctica o según otra característica que tienen en común. Por ejemplo, muchos de ellos eligen presentar juntas algunas CVS (Mitatu, 2011; Bazzi Otero, 2013; Molina Alfaro, 2013; Moncó Taracena, 2013).

A la hora de diseñar las actividades, según Higuera, es imprescindible que los profesores se fijen en las cuatro fases necesarias para el aprendizaje del léxico: i) la exposición a la lengua; ii) la percepción de la forma; iii) la memoria o el almacenamiento mental; y iv) el uso y la mejora. Sin embargo, no hay un acuerdo entre los autores en cuanto a las fases de retención del léxico. Según Gómez Molina (2004b: 40) y Fernández Lázaro (2014) este proceso se divide en tres fases: i) percepción; ii) práctica y memorización; iii) uso y consolidación. Una idea similar puede encontrarse en Bazzi Otero (2013) que distingue también tres etapas en el aprendizaje del vocabulario: i) la presentación del vocabulario en contexto; ii) la organización y repaso del vocabulario; iii) tareas relacionadas con el uso del diccionario. Mitatu (2011: 34), por su parte, habla de cinco etapas: i) precalentamiento; ii) exposición a la lengua; iii) toma de conciencia de las unidades léxicas; iv) familiarización y almacenamiento mental; y v) uso creativo.

La memorización o el almacenamiento mental es la etapa central en el aprendizaje de las colocaciones y por lo tanto requiere más atención a la hora de preparar las actividades. Higuera García (2006) indica que, dados los distintos estilos de aprendizaje de cada alumno, no existe un tipo de actividades en particular. Es necesario que se acepte cualquier tipo de actividades, siempre y cuando estas ayuden al alumno a memorizar las colocaciones más fácilmente. Se proponen ejercicios estructurales, ejercicios con tarjetas, juegos, bingo, etc. Además de estas actividades, el profesor también puede enseñar explícitamente unas estrategias que faciliten la memorización de las colocaciones. Estas estrategias ayudarán al alumno a trabajar de forma autónoma, con lo cual, aprenderá muchas colocaciones que sí necesita, pero, que no se pueden enseñar todas en el aula.

Otro punto importante de la propuesta de Higuera es que la enseñanza de las colocaciones como parte del léxico tiene que estar relacionada con todas las destrezas lingüísticas. Es decir, el profesor debería elegir actividades de expresión, comprensión e interacción, y que además, aparecerían tanto en forma escrita como en forma oral.

En el último punto, Higuera destaca que el componente colocacional debe relacionarse con otros contenidos cubriendo todas las habilidades – la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, etc. Es necesario que el aspecto colocacional sea integrado en la programación general de un curso y que sea considerado muy importante para el desarrollo de la competencia comunicativa.

La propuesta de Higuera abarca muchos aspectos acerca de la enseñanza de las colocaciones, sin embargo hay uno que no se ha considerado del todo. Esta autora reconoce la necesidad de darle al alumno información sobre el concepto de colocación, pero sin prestar mucha atención a los fenómenos lingüísticos como el vínculo fraseológico entre los elementos que la constituyen (la base y el colocativo) o la relación que tienen con otras colocaciones. Existen también especialistas en el ámbito que proponen introducir las colocaciones simplemente como unos bloques léxicos sin hacer ningún análisis sistemático, mientras que otros destacan la importancia de analizarlos desde el punto de vista lingüístico, cognitivo y cultural.

Según Cavalla (2008) y González Rey (2010) quienes trabajan en la fraseodidáctica (la didáctica de las unidades fraseológicas) las propuestas didácticas acerca de las colocaciones se tienen que crear no solamente a base de la didáctica, sino también de la lingüística, o más precisamente de la fraseología: “...on constate que les apprenants ne retiennent pas seuls ces structures et ont besoin d’une mise en exergue de la phraséologie pour les retenir” (Cavalla, 2008).

Cordero Raffo (2004: 224) critica los manuales que ofrecen las colocaciones indirectamente. Las colocaciones se enseñan como unas UULL fijas, sin que se haga un análisis composicional, es decir, no se explica que a una determinada base le corresponde un determinado colocativo y no otro.

Un razonamiento similar encontramos también en Higuera (2014). Siguiendo a Liu (2010), esta autora señala que “las actividades más ampliamente usadas para el proceso de enseñanza de las colocaciones, son del tipo identificación-modificación”. Este enfoque es problemático porque elimina del estudio de las colocaciones cualquier análisis lingüístico, cognitivo y cultural, aspectos que son cruciales para el proceso de aprendizaje de las colocaciones. Según Higuera, es imprescindible incluir ejercicios de comparar, contrastar y explicar diferencias entre pares

similares de colocaciones, así como ejercicios para examinar motivaciones de las colocaciones en comparación o contraste con su contrapartida en la L1.

Pazó y Travalia (2007) defienden también la idea de enseñar el concepto de la colocación y la teoría relacionada con este concepto. Para estos autores, es igual de importante que los estudiantes sepan qué es una colocación, del mismo modo que sepan compararlas con otras colocaciones de la misma L2. Es decir, al familiarizarlos con las relaciones paradigmáticas que se les aplican a las colocaciones, los alumnos podrían realizar sustituciones tanto de la base como del colocativo para formar nuevas combinaciones y sacar partido de la riqueza léxica de la lengua.

Por último, otras expertas que consideran imprescindible aprender a identificar y conocer el concepto de colocación son Alonso Ramos (2006) y su discípula Orol González (2014) cuyo trabajo se centra en el diseño de actividades para aprender colocaciones integradas dentro del *Diccionario de colocaciones del español* (DiCE) (vid. 4.5.2). Apoyándose en la LEC (vid. 2.3), las autoras enfatizan la importancia del análisis composicional de las colocaciones a la hora de enseñarlas. Es decir, los aprendices deben aprender el sentido de la colocación entera, pero también tienen que ser conscientes de la combinación de sus constituyentes (la base y el colocativo) y la relación de dependencia que existe entre ellos. Orol González (2014: 544) citando a Alonso Ramos (2006), señala que hay cuatro cuestiones problemáticas en las actividades acerca de las colocaciones: i) el foco en la base, ii) la ausencia de pista semántica, iii) la ausencia de pista sintáctica, y iv) la ausencia de un enlace al diccionario. Lo que proponen estas autoras es poner el foco en el colocativo en vez de en la base, introducir unas pistas sobre el sentido y la estructura sintáctica de las colocaciones (el régimen de la colocación, la exigencia o ausencia del artículo, etc.) y, por último, proporcionar una información lexicográfica.

Después de presentar los principios metodológicos de algunos de los especialistas que tratan el tema de la enseñanza de las colocaciones, nos gustaría hacer hincapié en aquellos que consideramos primordiales para nuestro trabajo de investigación. Primero, estamos de acuerdo con Higuera sobre la necesidad de enseñar las colocaciones tanto explícita como implícitamente y de relacionar su enseñanza con todas las destrezas lingüísticas cubriendo todas las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa. En lo que no coincidimos del todo



con esta autora, es en la propuesta de dar prioridad a la presentación de las colocaciones que se quieren enseñar agrupándolas según campos semánticos. Creemos que este criterio se puede combinar perfectamente con otros criterios sintácticos o semánticos. Por ejemplo, si se trabaja con el tema de las relaciones personales, aparte de introducir las colocaciones que tienen como base los nombres que designan sentimientos, el profesor se puede limitar a colocaciones del tipo V+N, o a aquellas cuyos colocativos son los verbos con valor causativo. En cuanto a las fases que se tienen que seguir a la hora de diseñar las actividades, consideramos que todas las propuestas presentadas arriba son válidas porque en el fondo cada una de ellas se basa en 3 etapas principales: la percepción, la práctica y el uso de las colocaciones (Gómez Molina, 2004). El último principio en el que se funda este trabajo de investigación es el de enseñar al alumno información sobre qué es una colocación, cuáles son sus constituyentes y el vínculo fraseológico que existe entre ellos. Coincidimos plenamente con Cavalla (2008) y González Rey (2010) acerca de crear las propuestas didácticas acerca de las colocaciones no solamente en base a la didáctica, sino también a la lingüística, o más precisamente a la fraseología. Por consiguiente, hacer un análisis composicional, proponer una información tanto sintáctica como semántica, insistir sobre las relaciones paradigmáticas que se aplican a las colocaciones, compararlas o contrastarlas con sus contrapartidas en L1, son aspectos de extrema importancia para mejorar la competencia colocacional de los alumnos.

#### **4.4.2 Propuestas de actividades**

Del análisis de los manuales, se ha visto que existen muy pocos ejercicios que tratan el aspecto colocacional (Ferrando Aramo, 2009; González Rey, 2010; Rodríguez Gil, 2012). Es por esta razón que los profesores en muchas ocasiones se ven obligados de diseñar ellos mismos actividades que completan o amplían el material en los manuales. A continuación presentamos una recopilación de algunas muestras de actividades que pueden efectuarse en la clase de español, propuestas por diferentes autores.

Ruiz Grillo (2000), a la hora de proponer ejercicios sobre la fraseología española para extranjeros, incluye algunos ejercicios sobre las colocaciones como unidades fraseológicas bastante regulares. Propone cuatro ejercicios para trabajar las colocaciones en el aula: 1) buscar

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

los equivalentes simples de colocaciones como *ponerse en escena*, *darse un baño*, *hacer un esfuerzo*, *hacer un resumen*, etc.; 2) redactar un texto periodístico donde aparezcan al menos tres colocaciones que equivalen a verbos como *decidir*, *anotar*, *permitir*, *fotografiar* etc., y una vez elaborado el texto, sustituirlos con sus equivalentes simples; 3) buscar colocaciones en los textos de prensa, explicar su empleo y conmutarlos por sus equivalentes simples; y 4) intercalar una serie de colocaciones en un contexto determinado.

En su propuesta para la enseñanza del léxico, Gómez Molina (2004b) explica que el tratamiento de las colocaciones en el aula puede iniciarse desde el nivel elemental, pero que el momento ideal para su consolidación es el intermedio. Este lingüista sugiere preparar actividades para la enseñanza de las colocaciones basándose en las tres fases siguientes (ibíd.: 13): la primera – la percepción, la segunda – la práctica, y la tercera – el uso y la consolidación. A continuación presentaremos algunas de las actividades que se proponen para cada una de estas fases. Para la primera fase, la de la percepción, propone actividades como identificar colocaciones en un texto. Por ejemplo, si se tratan las colocaciones léxicas de la estructura *base + colocativo*, se subrayan y extraen solamente colocaciones con dicha forma. Luego se pueden elaborar asociogramas en la pizarra o en el cuaderno tomando la palabra base como núcleo y señalando las diferentes asociaciones semánticas. En la Figura 8 presentamos un ejemplo de asociograma para las colocaciones con el verbo *dar*.

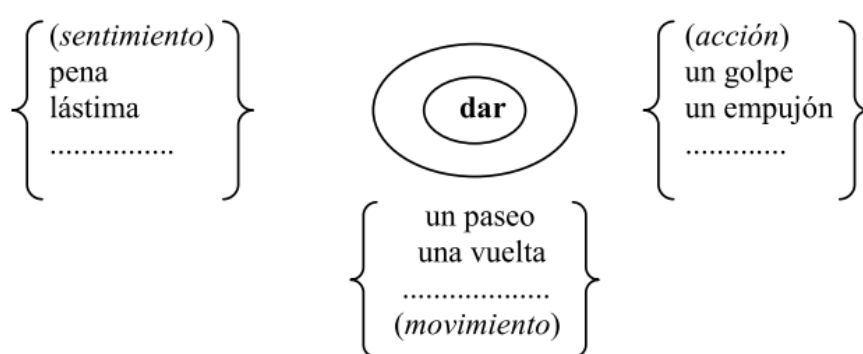
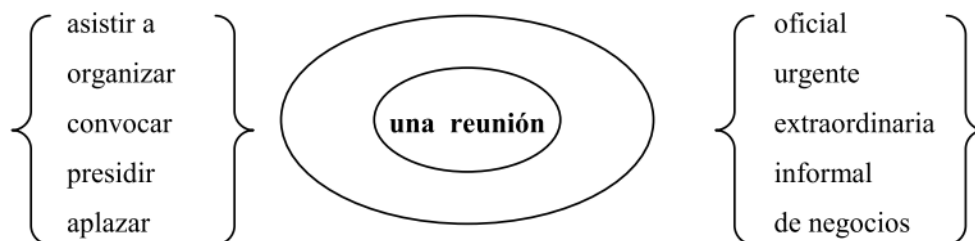


Figura 8: Asociograma para las colocaciones con el verbo DAR (Gómez Molina, 2004b)

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

---

Otra actividad que se propone, es preparar cajas de colocaciones a partir de la palabra nuclear de un texto o de una palabra estímulo (*vid.* Figura 9). A partir de la base, hay que completar unas cajas con verbos, adjetivos, adverbios, etc.



**Figura 9: Cajas de colocaciones a partir de una palabra clave (Gómez Molina, 2004b)**

Una vez presentadas las colocaciones, es necesario facilitar su memorización a través de varias actividades para ponerlas en práctica. Uno de los ejercicios que les puede resultar muy útil a los estudiantes, es relacionar cada base de una columna con el colocativo correspondiente de otra columna, o crear el número máximo de colocaciones con un elemento de cada columna:

- a) señalar las correspondencias entre los elementos de cada columna:

conjuguar	esquemas
leer	canciones
escuchar	textos
responder	verbos
hablar	al profesor
hacer	con el compañero

- b) obtener el número máximo de expresiones con un elemento de cada columna. Ejemplo:

IR	DE	AIRE LIBRE
HACER	AL	INTERNET
NAVEGAR	EN	FÚTBOL
JUGAR	POR	DEPORTE
PRACTICAR	CON	BICICLETA
MONTAR	0 (cero)	UN AMIGO

**Figura 10: Ejercicio para la memorización de las colocaciones (Gómez Molina, 2004b)**

Para el uso y la consolidación, a parte de la creación de textos escritos y orales, Gómez Molina propone también como actividad la corrección de errores colocacionales o colocaciones extrañas.

Higueras García (2006) da una propuesta similar a la de Gómez Molina, pero mucho más elaborada. Según ella, a la hora de diseñar las actividades, es imprescindible que los profesores se fijen en cuatro fases necesarias para la enseñanza del léxico: 1) la exposición a la lengua; 2) la percepción de la forma; 3) la memoria o el almacenamiento mental; y por último, 4) el uso y la mejora. Basándose en los ejercicios diseñados por Lewis (2000) para el inglés, y abarcando las cuatro fases mencionadas anteriormente, Higueras García propone 80 ejercicios para trabajar las colocaciones españolas.

En la primera fase, la exposición a la lengua, se le proporciona al alumno cualquier tipo de input: textos, listas, diálogos orales o escritos, la radio, la televisión, el discurso del profesor o de los compañeros, etc. En la segunda fase, la de percepción de la forma y el significado, se trata de familiarizar a los alumnos con el concepto de las colocaciones y enseñarles a descubrirlas. En esta fase, se propone también enseñarles estrategias que reforzarán la percepción del aspecto colocacional, así como hacer listas, fichas, mapas mentales, escalas, carteles, etc. En la tercera fase, la de la memorización, hay que centrarse en dos aspectos principales – la frecuencia con la que se encuentran los elementos que se deben aprender y la calidad con la que se procesan los mismos. Es decir, para facilitar la memorización, el profesor tiene que ofrecer una serie de actividades que incluyen estos aspectos. Algunas de las actividades que se proponen son: agrupar, ordenar, repetir oralmente o por escrito, repetir actividades cada vez con un objetivo más difícil, actividades de relacionar palabras, juegos para descubrir el intruso, ejercicios de rellenar huecos, etc. En la última fase, la de uso y mejora, el alumno evalúa si ha aprendido bien la forma, el significado y el uso de la colocación. Para hacer esto, se pueden utilizar todos los tipos de actividades mencionadas en la tercera fase y también reconstrucción de textos, escribir ensayos, dar charlas y luego reflexionar sobre los propios errores lo que lleva a la mejora del uso de las colocaciones.

Otra aportación a la enseñanza de las colocaciones es el artículo de Morante (2004). La estudiosa propone actividades didácticas para unas 24 colocaciones que tienen como colocativo el verbo soporte *dar*. La propuesta se basa en el modelo de Nation (2001) para el proceso de

desarrollo léxico. Este proceso se divide en tres fases: focalización de la atención, recuperación, y uso y generación creativos. Sin embargo, las actividades que se proponen en el trabajo de Morante están relacionadas solamente con la primera fase del proceso: la focalización de la atención. Se trata de actividades de dos tipos: semicontextualizadas y contextualizadas dado que están pensadas para ser incorporadas en una aplicación informática para el aprendizaje del vocabulario. La mayoría son actividades que consisten en relacionar las colocaciones: con su definición, (ej. *expresar gratitud a alguien* con *dar las gracias*); con sus sinónimos lexicalizados, (ej. *dar indicaciones* con *indicar*); con los sinónimos del verbo (ej. *dar los buenos días* con *decir*); con las situaciones en las que se realizan las acciones (ej. *dar el pésame* con *entierro*); con sus agentes apropiados (ej. *dar el pésame* con *un familiar*); con emisiones lingüísticas (ej. “te prometo que lo haré” con *dar la palabra de hacer algo*), etc.

Otro trabajo que merece ser mencionado es el de Algaba (2006), una Memoria de Máster sobre las colocaciones en la clase de E/LE dirigida por Higuera. En su trabajo de investigación, Algaba propone un material didáctico para los alumnos, pero también un material complementario dirigido al profesor donde se explica detalladamente el procedimiento a seguir para cada una de las actividades. Estas actividades están diseñadas para abarcar todo tipo de colocación, siguiendo la clasificación de Koike (2001). Además, cada una de las actividades que Algaba recoge en su trabajo está relacionada con las tres fases del proceso de adquisición de una nueva palabra: entrada, almacenamiento y recuperación.

De un total de 20 actividades, solamente dos incluyen las colocaciones con verbos soporte: las actividades 4 y 5. La actividad 4 se centra en una serie de colocaciones con los verbos *dar*, *hacer* y *tener*. En el primer ejercicio de esta actividad se les pide a los aprendices contar una historia a partir de unas viñetas. En el segundo ejercicio, se presenta una lista de colocaciones con los verbos *dar*, *hacer* y *tener* y se comprueba si conocen su significado. Después, es necesario que se reutilicen en un contexto dado. Al final, los aprendices deben escribir una historia con las colocaciones que han aprendido.

La actividad 5 abarca las colocaciones que tienen como equivalente un verbo simple (ej. *tomar decisiones* → *decidir*). La mayoría de estas colocaciones tienen como colocativo un verbo soporte. Antes de empezar con los ejercicios, es conveniente que el profesor presente y explique este tipo de colocaciones. Luego se les da una lista de colocaciones y otra con verbos simples. El

primer ejercicio consiste en relacionar las colocaciones con el verbo correspondiente y el segundo, en insertarlas en un contexto. Como último ejercicio se propone una actividad de *role-play*.

Respecto a las propuestas didácticas para las colocaciones con verbos soporte, cabe mencionar otra Memoria de Máster intitulada “Enseñanza del léxico en el aula de L2: Los verbos funcionales generales” de López de Medrano (2007). En este trabajo se presentan un total de 14 actividades agrupadas en tres grupos: i) actividades centradas en los verbos *dar*, *quitar* y  *echar*; ii) actividades centradas en los temas de la escuela, la salud, los viajes y las fórmulas sociales; y iii) actividades de consolidación que tienen un carácter lúdico y se pueden presentar de forma decontextualizada. Cada actividad está compuesta de varios ejercicios como: completar los huecos, encontrar el verbo que se combina con los nombres proporcionados, combinar el verbo con el nombre adecuado, encontrar el intruso entre los colocativos, ejercicios de observación, ejercicios con carácter lúdico (crucigramas, el juego “Tabú”), etc.

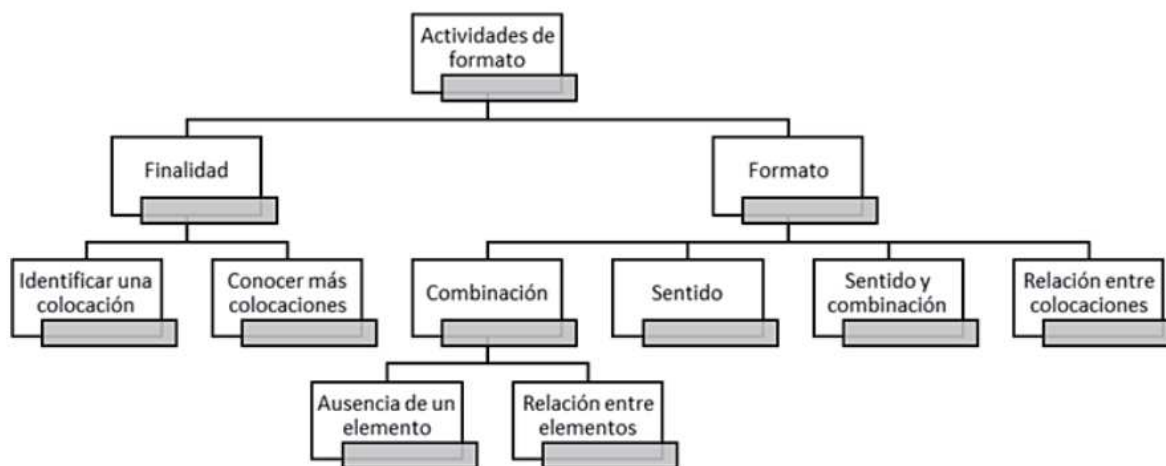
Otra Memoria de Master que proporciona una tipología de actividades para trabajar las colocaciones en el aula de ELE es la de Álvarez Cavanillas (2008). Basándose en los principios fundamentales del Enfoque Léxico, el autor propone tres tipos de actividades: i) para la presentación de colocaciones y del concepto mismo de colocación; ii) para practicar las colocaciones y desarrollar la precisión; y iii) para desarrollar la fluidez. En el primer grupo se incluyen actividades para corregir los errores, reconstruir textos a partir de bloques de palabras, clasificar las colocaciones según su estructura sintáctica, llamar la atención sobre las colocaciones utilizando textos o corpus. Las actividades del segundo grupo son: trabajar con las colocaciones mediante actividades de comprensión auditiva, memorizarlas a partir de una imagen, eliminar al intruso, adivinar una palabra a partir de sus colocaciones, juegos, etc. En el tercer grupo se proponen actividades como organizar un debate o *role-play*, redactar un artículo de periódico, etc. Para que todas estas actividades estén integradas en una significatividad para el estudiante, Álvarez Cavanillas (2008) destaca la importancia de estar siempre contextualizadas.

También nos ha parecido interesante un manual que proporciona actividades diseñadas para la práctica de las colocaciones léxicas y las estructuras idiomáticas de la lengua española titulado *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes* de Prada, Salazar y Ma Molero (2012). Se trata de un material complementario que está dirigido a alumnos de

niveles superiores, de B2 a C2, y que trabaja las colocaciones en relación a dieciocho áreas temáticas (vid. 4.5.1). A continuación presentamos una serie de ejercicios que Ma Molero y Salazar (2012) consideran muy eficientes y que, según ellas, dan muy buenos resultados. El primer ejercicio se llama *diagrama*. El objetivo del ejercicio es encontrar la base a partir de los diferentes colocativos con los que se puede combinar y luego, escribir una frase con cada una de las colocaciones. Las autoras dan varias razones por las que este ejercicio es idóneo para asimilar colocaciones. Asimismo, destacan que los diagramas se parecen a las redes cognitivas mentales, son divertidos y atractivos para los estudiantes y se adaptan fácilmente a cualquier contenido léxico. El segundo ejercicio es el de encontrar al *intruso*. Se les pide a los estudiantes tachar el verbo, el sustantivo o el adjetivo que no tiene que ver con los demás y explicar por qué es así. Lo que aporta esta actividad es la posibilidad de combinar elementos léxicos y gramaticales, así como reflexionar lingüísticamente. El tercer ejercicio consiste en subrayar las colocaciones en un texto y clasificarlas según su estructura sintáctica. En el último ejercicio se trata de indicar si las palabras constituyen sinónimos o antónimos. Según las autoras, lo más importante de este ejercicio es la justificación de la respuesta, al tener que ofrecer un ejemplo a través de una colocación.

Moncó Taracena (2013) como parte de su trabajo sobre la enseñanza/aprendizaje de las construcciones con el verbo *hacer*, propone algunos ejemplos de tareas destinadas a trabajar las colocaciones en las que suele invertir este verbo. Por ejemplo, propone realizar un mapa mental con todos los hiperónimos: gestos (*guiños, muecas, mímica, ademanes, etc.*); estudios (*idiomas, asignaturas, carreras, etc.*); deportes (*natación, esgrima, gimnasia, judo, etc.*); espacio (*hueco, sitio, etc.*), buscar colocaciones con *hacer* en textos, escribir frases con una serie de nombres que se construyen con este verbo (ej. *hacer una fortuna, puntos, dinero*), clasificar las colocaciones según el significado de *hacer* (ej. *ganar, causar/producir*), sustituir las colocaciones con los equivalentes simples correspondientes y observar las diferencias significativas o estilísticas (*El presidente hizo una visita (oficial/relámpago) a las tropas* y *El presidente visitó a las tropas*), sustituir el verbo *hacer* por las extensiones léxicas utilizadas en el registro formal (*formular una pregunta, ejercer presión, rodar una película, etc.*).

Orol González (2014) después de hacer un análisis de los distintos tipos de actividades, propone una clasificación de las mismas según su finalidad y formato (vid. Figura 11).



**Figura 11. Tipología de actividades de colocaciones (Orol González, 2014: 542)**

Trabajando en la creación de un material didáctico en línea como parte del diccionario de colocaciones DiCE, la autora propone un modelo de actividades para reforzar y consolidar la competencia colocacional. En su propuesta, se centra en las actividades de formato: de sentido, de sentido y combinación y de relación entre las colocaciones. Las actividades de combinación no se incluyen porque, según Orol González, son más útiles para comprobar lo aprendido que para aprender.

En las actividades de sentido se trabaja en la significación del sentido. Un formato que se propone es el de relacionar una serie de colocaciones con sus glosas correspondientes. En estas actividades las colocaciones pueden aparecer decontextualizadas o contextualizadas, como es el ejemplo en la Figura 12.



#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

---

Me <b>embargó el miedo</b> en cuanto salí del coche.	'empezar a tener miedo'	'mucha gente tiene miedo'	'dejar de tener miedo'
Me <b>entró miedo</b> cuando vi la sombra en la ventana.	El <b>miedo se disipará</b> en cuanto tengas más edad.	El <b>miedo cundió</b> entre la población pesquera cuando vieron la bravura del mar.	'tener mucho miedo'

Figura 12. Actividad de sentido (Orol González, 2014c)

En las actividades de sentido y combinación, se trabaja en cómo combinar las palabras para expresar un significado dado. Se trata de actividades donde hay que completar el colocativo adecuado. Existen varios formatos – el de la elección múltiple (*vid.* Figura 13), rellenar los huecos o seleccionar el colocativo adecuado de una lista de colocativos posibles (*vid.* Figura 14).

- ➔ Wallis tenía gran capacidad para ... una amistad con cualquier persona.
- 1)  perder
  - 2)  entablar
  - 3)  brindar

Figura 13. Actividad de sentido y combinación – elección múltiple (Orol González, 2014c)

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

---

👉 Completa las frases con el adjetivo que mejor corresponda con la glosa.

**sincera | loca | falsa | eterna | plena**

¡Cuánta gente se entrega hoy en día a la \_\_\_\_\_ (no auténtico) felicidad del consumo y de las rebajas!

Al verlos todos llegar sanos y a salvo, sentí una \_\_\_\_\_ (intensa) alegría.

La sonrisa de los niños siempre expresa una \_\_\_\_\_ (verdadera) alegría.

Nos engañamos si esperamos la felicidad \_\_\_\_\_ (total) porque quizás un día te des cuenta de que la vida se te ha pasado en un suspiro esperándola.

Te vamos a dedicar una canción de amor, deseándote una felicidad \_\_\_\_\_ (duradera) en compañía de nuestro amigo David.

**Figura 14. Actividad de sentido y combinación – seleccionar el colocativo (Orol González, 2014c)**

El último tipo de actividades es el de relación entre colocaciones (*vid.* Figura 15). Estas actividades consisten en clasificar las colocaciones que comparten la misma base según el sentido que expresan.



**Figura 15. Actividad de relación entre las colocaciones (Orol González, 2014c)**

Puesto que todas estas actividades están diseñadas para la creación de un componente didáctico en línea, cada una de ellas incluye un enlace directo hacia la entrada del diccionario electrónico (DiCE), donde se puede encontrar la solución, y además, una explicación que ayuda a reforzar lo aprendido. Aunque se trate de actividades en línea, a excepción de esta última, no vemos motivo por el que no se puedan usar también en formato papel.

Fernández Lázaro (2014) propone varias actividades destinadas a la enseñanza de las colocaciones en el nivel inicial (A1-A2). Las actividades están secuenciadas en tres grupos, siguiendo el modelo de Gómez Molina (2004b): presentación, práctica y memorización, y consolidación. En la fase de presentación se recomiendan actividades como comentar algunas restricciones combinatorias en la lengua materna, presentar las colocaciones en un texto escrito u oral, mostrar asociogramas o mapas mentales en un mismo tema, clasificar grupos de colocaciones según su estructura, traducir colocaciones, haciendo que reflexionen acerca de que una colocación en su lengua materna no siempre corresponde a otra en la lengua meta, relacionar colocaciones con su descripción, etc. En la fase de la práctica y la memorización las actividades posibles encontramos juegos (memory, hacer crucigramas, bingo de colocaciones, adivinanzas, rimas, etc.), ejercicios de relacionar elementos de dos columnas para formar colocaciones, buscar el intruso entre una lista de colocaciones, uso de tarjetas (para mostrar categorías, ilustraciones, colocaciones, definiciones de las mismas, etc.), escribir definiciones sencillas de algunas colocaciones, seleccionar la base o el colocativo correctos para formar una colocación, subrayar en un texto las colocaciones ya aprendidas, seleccionar el verbo adecuado para formar una colocación. Finalmente, en la fase de consolidación se pueden realizar las siguientes actividades: interactuar a través de unas viñetas con varias ilustraciones, corregir el elemento incorrecto de una colocación descontextualizada, identificar y corregir los errores en un texto escrito, escribir y representar un diálogo donde se usen ciertas colocaciones, escribir un texto o historia utilizando colocaciones de un tema concreto.

La propuesta didáctica de Benjumea (2015) está orientada hacia la enseñanza de las colocaciones desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado. La autora propone dos actividades para los niveles A1, A2, B1-B2 y C1-C2, lo que representa un total de 8 actividades. Este modelo didáctico, primordialmente, se centra en la puesta en práctica de las colocaciones léxicas mediante las cuatro destrezas básicas del lenguaje. Además en muchas de las actividades se presta atención al trabajo en grupo.

Las actividades para el nivel A1 se han diseñado, sobre todo, para introducir el concepto de la colocación. La primera actividad es lúdica. Se les pide a los estudiantes representar algunas colocaciones mediante un dibujo, y después reflexionar sobre su uso. La segunda actividad es

léxica. Los estudiantes tienen que encontrar las colocaciones en un texto y de allí el profesor da una explicación teórica sobre este fenómeno.

En el nivel A2, se incluye una actividad donde los estudiantes tienen que relacionar la base con el colocativo. Se trata de colocaciones que tienen como base un nombre de animal y como colocativo el sonido que este suele emitir.

En el nivel B1/B2, el primer ejercicio es lúdico. A partir de una tabla con colocaciones desfragmentadas, los estudiantes tienen que encontrar las colocaciones correctas y crear una oración con cada una de ellas. En esta actividad se incorpora el uso del diccionario. La segunda actividad que se ofrece es léxica y su objetivo es de crear colocaciones a partir de una lista de temas (describir personas, ir de compras, el deporte, el cine, etc.). Después, se les pide a los estudiantes que escriban un texto usando las colocaciones creadas.

El ejercicio lúdico en el nivel C1/C2 tiene como objetivo de familiarizar los estudiantes con las colocaciones de uso diario en un contexto de cocina. Se incluyen actividades de relacionar la base con el colocativo, por ejemplo, relacionar los envases con las cantidades de productos alimenticios, el método de cocción con el alimento. Al final, los estudiantes tienen que crear una receta donde se usan las colocaciones aprendidas. La segunda actividad para el nivel avanzado está diseñada para familiarizar lo estudiantes con las colocaciones de uso formal, por un lado, y los de uso coloquial, por otro lado. Al final, ellos tienen que escribir una historia en dos registros distintos: coloquial y formal.

En este apartado hemos presentado todas las propuestas de actividades que hemos encontrado acerca de las colocaciones españolas. La Tabla 1 resume estas actividades por la etapa en la que se incluyen y por autor(es). Aunque las etapas de enseñanza de las colocaciones varían según los autores, para hacer el resumen hemos decidido agrupar las actividades en las tres etapas básicas propuestas por Gómez Molina (2004: 13): percepción, práctica y memorización y uso y consolidación. Además, en la tabla se ha marcado la frecuencia con la que aparece una actividad en las diferentes propuestas.

Propuestas	Ruiz Grillo (2000)	Gómez Molina (2004b)	Morante* (2004)	Higueras García (2006)	Algaba (2006)	López de Medrano (2007)	Álvarez Cavanillas (2008)	Ma Molero y Salazar (2012)	Moncó Taracena (2013)	Orol González (2014)	Fernández Lázaro (2014)	Benjumea (2015)
Actividades por etapas												
<b>Percepción</b>												
Destacar colocaciones en textos, listas, diálogos orales o escritos, la radio, la televisión, el discurso		X		X			X	X	X		X	X
Elaborar asociogramas, listas, fichas, escalas, carteles		X		X				X	X		X	
Clasificar las colocaciones según su estructura sintáctica		X		X			X	X			X	
Presentar el concepto de colocación				X	X						X	X
Mostrar colocaciones que no coinciden en L1 y L2				X							X	
Buscar colocaciones usando el diccionario				X								X
<b>Práctica y memorización</b>												
Buscar los equivalentes simples	X		X		X				X			
Buscar colocaciones en texto/corpus	X			X							X	
Completar con el colocativo				X		X				X	X	
Completar con la base				X							X	
Completar con una colocación entera	X			X	X							
Relacionar base con colocativo		X		X		X					X	X
Relacionar la colocación con el sinónimo del verbo			X	X					X			
Relacionar una colocación coloquial con su equivalente formal			X	X								X

\* Todas las actividades de Morante (2004) están creadas para la fase de presentación, sin embargo, aquí las presentamos en la fase de práctica

Propuestas	Ruiz Grillo (2000)	Gómez Molina (2004b)	Morante* (2004)	Higueras García (2006)	Algaba (2006)	López de Medrano (2007)	Álvarez Cavanillas (2008)	Ma Molero y Salazar (2012)	Moncó Taracena (2013)	Orol González (2014)	Fernández Lázaro (2014)	Benjumea (2015)
Actividades por etapas												
Relacionar las colocaciones con las situaciones en las que se realizan las acciones, los agentes o las emisiones lingüísticas			X									
Relacionar colocaciones con su definición/glosa			X		X				X	X	X	
Clasificar las colocaciones que comparten el mismo colocativo según el sentido que expresan									X			
Clasificar las colocaciones que comparten la misma base según el sentido que expresan				X						X		
Identificar colocaciones sinónimas o antónimas				X				X				
Memorizar colocaciones a partir de una imagen/dibujo				X			X					X
Encontrar el intruso				X		X	X	X			X	
Juegos				X		X	X				X	
<b>Uso y consolidación</b>												
Redactar un texto	X			X	X		X				X	X
Reconstruir textos a partir de bloques de palabras				X			X <sup>†</sup>					
Corrección de errores colocacionales		X		X			X <sup>‡</sup>				X	
Organizar debates				X			X					
Role-play				X	X		X				X	

Tabla 1. Resumen de las actividades propuestas para la enseñanza de las colocaciones

<sup>†</sup> Álvarez Cavanillas (2008) propone incluir esta actividad en la fase de presentación de las colocaciones

<sup>‡</sup> Ibíd.

En la fase de la percepción, las actividades que más se proponen son las de destacar colocaciones en textos orales o escritos, elaborar asociogramas y clasificar las colocaciones según su estructura sintáctica. Observamos que entre los menos frecuentes, se encuentran la actividad de mostrar colocaciones que no coinciden en L1 y L2 y la de buscar colocaciones en el diccionario. La primera de estas dos actividades, en nuestra opinión es una actividad esencial a la hora de introducir por primera vez el concepto de colocación. Desde el principio los aprendices tienen que ser conscientes de la restricción colocacional a nivel interlingüístico.

En cuanto a la fase de práctica y memorización observamos que con más frecuencia aparecen las actividades de relacionar la base con el colocativo apropiado, relacionar la colocación con su definición, y encontrar el intruso entre varias colocaciones. Entre las menos frecuentes, hay una actividad que, según nosotros, es muy importante para el aprendizaje de las colocaciones. Se trata de la actividad de clasificación de las colocaciones que comparten el mismo colocativo/ base en función del sentido que expresan. Por ejemplo, cuando se enseñan algunas colocaciones con verbo soporte, consideramos primordial llamar la atención de los aprendices sobre la diferencia que existe entre estos verbos y los causativos. Así, el verbo *dar* puede ser tanto causativo como soporte dependiendo de la base con la que se combina. Obsérvese: *dar un paseo* y *dar rabia*. En cuanto a las colocaciones que comparten la misma base, es importante señalar la relación que existe entre ellas. Por ejemplo, mostrar la relación entre *tener ganas* y *dar ganas*. Otra actividad que no está muy presente en las propuestas y que pertenece al grupo de actividades sobre la forma y el significado, es la que trata las relaciones paradigmáticas (la sinonimia y la antonimia). Estamos de acuerdo con Pazó y Travalía (2007) en que el conocimiento de las relaciones paradigmáticas le permitirá al aprendiz “sacar partido de la riqueza léxica de la lengua, ya que podrá crear combinaciones nuevas al realizar sustituciones paradigmáticas”.

Finalmente, en lo que se refiere al uso y la consolidación de las colocaciones, la actividad más común es la de redactar un texto de diferente formato usando las colocaciones aprendidas. Notamos que en las tareas finales se insiste más en la producción escrita que en la interacción oral.

En conclusión, cabe destacar que todas estas actividades son muy beneficiosas para el proceso de aprendizaje de las colocaciones. En algunas de ellas se insiste más y en otras menos.

Sin embargo, a nuestro juicio, la inclusión de una determinada actividad en las unidades didácticas depende del objetivo que se pretende alcanzar y del grupo de aprendices a los que están destinadas.

#### **4.4.3 Propuestas de unidades didácticas**

En este apartado presentamos unidades didácticas diseñadas exclusivamente para la enseñanza de las colocaciones en las clases de E/LE. El análisis de estas propuestas nos va a servir de guía para la creación de un material didáctico dedicado a la enseñanza de algunas CVS.

##### **4.4.3.1 *La gastronomía – López (2003)***

La propuesta didáctica de López (2003) está pensada para un nivel A2+ según el MCER. La estudiosa diseña cinco actividades que se realizan a partir de la consulta de un diccionario multilingüe (español, inglés, alemán y francés) de colocaciones que ella misma compiló. Este pequeño diccionario contiene colocaciones de nombre + adjetivo (*vino tinto, azúcar moreno, etc.*), de nombre + preposición + nombre (*terron de azúcar, fruta en almíbar, etc.*), y de verbo + nombre (*refinar el azúcar, catar el vino*) o verbo + preposición + nombre (*espolvorear con azúcar, hacer a la parrilla, etc.*). En cuanto a las actividades, cada una de ellas consta de una fase de motivación y una serie de tareas intermedias para practicar tanto la producción escrita como oral y una tarea final. Las cinco tareas finales son: 1) preparar una información con degustación; 2) organizar un viaje para degustar los productos típicos de una región determinada; 3) describir los alimentos y su forma de presentación; 4) describir los pesos y las medidas de los alimentos; y 5) hacer un libro de recetas. La propuesta didáctica se basa en el enfoque por tareas.

##### **4.4.3.2 *La búsqueda de empleo – Higuera García (2006)***

Higuera García (2006: 108-119) elabora una secuencia didáctica basada en el manual de nivel avanzado *Planet@ ELE 3*. Los ejercicios de dicha secuencia pretenden enseñar colocaciones en torno al tema de la búsqueda de empleo (*aspirar a un puesto de trabajo, oferta de empleo, amplia experiencia, sueldo elevado, etc.*). La unidad didáctica está prevista para dos



clases, y cada una de ellas está dividida en cuatro fases: 1) la exposición a la lengua; 2) la percepción de la forma; 3) la memoria o el almacenamiento mental; y 4) el uso y la mejora. En la primera fase se incluye una actividad de comprensión de un texto sobre la demanda de empleo a través del cual se enseña la estructura y los elementos del CV. En la segunda fase se ofrecen actividades sobre la enseñanza del concepto de colocación, la percepción de las mismas, su forma y significado, así como actividades para anotar colocaciones y mejorar su retención. En las actividades de la tercera se les pide a los estudiantes de subrayar colocaciones en un texto, seleccionar colocaciones que se han aprendido antes y eliminar una parte de la colocación. La última fase es cuando los alumnos tienen que realizar las tareas finales empleando las colocaciones aprendidas. En estas tareas, los alumnos tienen que preparar una dramatización de una entrevista de trabajo, redactar un anuncio de oferta de trabajo y redactar una carta de solicitud de trabajo. Finalmente, se les pide que completen una ficha de autoevaluación.

#### **4.4.3.3 *Abandono de los animales de compañía – Álvarez Cavanillas (2008)***

Álvarez Cavanillas aporta una unidad didáctica para los estudiantes de nivel B1 que abarca una serie de colocaciones relacionadas con el tema del abandono de los animales de compañía. Se trabajan colocaciones que describen el sonido de los animales (*el perro ladra, el gato maúlla, etc.*), otras relacionadas con los tipos de animales (*animal salvaje/doméstico/de compañía, etc.*), así como otras más generales (*hacerse cargo, tomar una decisión, etc.*) que serán necesarias para llevar a cabo la tarea final. La unidad didáctica está compuesta de 3 secuencias. En la primera secuencia se introduce el tema, los objetivos y la tarea final que consiste en organizar un debate sobre los animales que viven en casa, la problemática social que se genera y las precauciones que se deben tomar. En esta secuencia se incluyen también actividades para la enseñanza explícita de algunas de las colocaciones y se llama la atención sobre el concepto de la colocación. En la segunda secuencia se introducen nuevas colocaciones a través de la comprensión de lectura y se practican las colocaciones a través de la comprensión oral. En la última secuencia, el objetivo de las actividades es de presentar nuevas colocaciones mediante cinco lecturas diferentes. Finalmente se realiza el debate, se hace un resumen por escrito y se rellena un cuestionario de autoevaluación.

#### **4.4.3.4 *La vida en rosa – Ferrando Aramo (2009)***

La propuesta didáctica de Ferrando Aramo tiene como destinatarios a alumnos de nivel C1 y C2 del MCER. Bajo el título “La vida en rosa” se trabajan diferentes tipos de unidades fraseológicas en relación con los colores, especialmente el color rosa, conectando también el tema de la novela rosa o romántica. Así pues, se practican expresiones relacionadas con la descripción de personas, lugares y sensaciones o sentimientos. La unidad didáctica ha sido diseñada para ser usada en aulas multimedia o que disponen de ordenadores con conexión a Internet, sin embargo algunas de las actividades se podrían trabajar sin necesidad de las nuevas tecnologías. Para la creación de las actividades, Ferrando Aramo parte del enfoque por tareas y se basa principalmente en el manual *El ventilador*. Otra particularidad de este material didáctico es promover al máximo el aprendizaje autónomo.

Ferrando Aramo secuencia esta unidad didáctica en cinco partes: introducción, tareas, proceso y recursos, evaluación y conclusiones. En la introducción se presenta el tema y las combinaciones que se van a trabajar. En el apartado de las tareas se incluyen diferentes tipos de actividades para la presentación y práctica de las unidades fraseológicas, actividades de búsqueda de información en los diccionarios, blogs y Wikipedia, y también, actividades de comprensión escrita, de expresión y de interacción oral. Las actividades que se centran en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las colocaciones constituyen el apartado de “proceso y recursos”. Estas actividades se presentan siguiendo las 4 fases propuestas por Higuera y culminan con una tarea final que consiste en inventar una novela rosa. En el penúltimo apartado se hace una evaluación del proceso de aprendizaje. Primero los estudiantes mismos tienen que crear unas preguntas para evaluar la competencia colocacional de sus compañeros y después tienen que completar algunas preguntas para autoevaluarse. Finalmente, en el apartado de las conclusiones se presenta un resumen de todo lo que los estudiantes han aprendido después de completar todas actividades de la unidad didáctica.

#### **4.4.3.5 *Los viajes – Sidoti (2011)***

Sidoti (2011) diseñó una unidad didáctica que se basa en la metodología del enfoque por tareas y está destinada a estudiantes italianos que tienen un nivel B2 del MCER. Las

colocaciones que constituyen este material didáctico están relacionadas con el tema de los viajes. Se trabajan colocaciones de diferentes estructuras sintácticas: nombre + adjetivo (*maleta blanda/dura, viaje organizado*); nombre + preposición + nombre (*cepillo de dientes, billete de avión, gafas de sol, etc.*); verbo + preposición + nombre (*alojarse en un hotel, ir en avión*), verbo + nombre (*hacer/preparar/reservar/buscar un viaje, deshacer la maleta, facturar el equipaje, etc.*). Las actividades en esta unidad didáctica están divididas en tres sesiones. La primera sesión está compuesta por actividades cuyo objetivo es familiarizar los estudiantes con el concepto de colocación. Las actividades de la segunda y la tercera sesión están diseñadas para introducir colocaciones relacionadas con el tema de los viajes, para practicar, repasar y consolidarlas. Además, en estas sesiones, se insiste sobre las transferencias negativas que pueden suceder al pasar las colocaciones de la lengua materna a la lengua meta y viceversa. Para poner en práctica todo lo aprendido se les pide a los estudiantes que realicen una tarea final que consiste en organizar un viaje de fin de curso.

#### **4.4.3.6 Tiempo libre y ocio – Mitatou (2011)**

El material didáctico propuesto por Mitatou (2011) está dirigido a un alumnado de nivel B1 del MCER. El objetivo de su propuesta es enseñar la construcción de *dar* como verbo soporte más un sintagma nominal dentro del ámbito de *Tiempo Libre y Ocio*. Se trabajan colocaciones con diferentes estructuras sintácticas: las que tienen como sinónimo un verbo pleno (*dar un empuje, dar un paseo, dar un salto, dar un grito, etc.*), las que llevan algún determinante antes del nombre (*dar una conferencia, dar dos vueltas, dar muchas charlas, etc.*), las que no llevan determinante ninguno (*dar clases, dar albergue, dar muestras, etc.*). La secuencia didáctica está dividida en 5 fases de enseñanza: 1) precalentamiento; 2) exposición a la lengua; 3) toma de conciencia de las unidades léxicas; 4) familiarización y almacenamiento mental; 5) uso creativo. La fase de precalentamiento tiene como objetivo de introducir el concepto de construcciones con verbo soporte. En la fase de exposición a la lengua se trabaja en la comprensión de un texto que introduce las colocaciones que se pretenden enseñar. Para que los aprendices tomen conciencia de las colocaciones con el verbo soporte *dar*, en la tercera fase se hace un análisis de las mismas y de los distintos significados que se pueden generar. La fase de familiarización y almacenamiento mental está compuesta por diferentes tipos de actividades que ayudan a los

aprendices a practicar y memorizar las colocaciones. Se trata de actividades de relacionar las colocaciones con su contexto de uso o con sus sinónimos, hacer asociogramas, clasificar las colocaciones según su campo semántico, etc. En la última fase, la del uso creativo, se les pide a los estudiantes que usen en nuevos contextos la construcción del verbo *dar* seguido de un sintagma nominal. Así se incluyen tres tareas finales: 1) descubrir nuevas construcciones de *dar* + SN a través de fragmentos de artículos en la prensa y deducir el argumento del fragmento; 2) redactar unos títulos de artículos para la prensa empleando la construcción *dar* + SN; y 3) emplear la construcción *dar* + SN en un role-play sobre el tema “lo generosos que son los españoles”.

#### **4.4.3.7 Una secuencia didáctica sobre los verbos *dar*, *echar* y *hacer* – Bazzi Otero (2013)**

Bazzi Otero (2013) ha diseñado una secuencia didáctica destinada a un público de habla inglesa que tiene el nivel B1- B2 del MCER. En su propuesta se trabajan colocaciones formadas por los verbos de apoyo *dar*, *echar* y *hacer*, por ejemplo, combinaciones que están relacionadas con la acción de mirar (*echar un vistazo/una mirada/una ojeada*), con las partes del cuerpo (*dar una hostia/ un beso/ una torta*), con hacerse daño en el cuerpo (*hacer una herida/ una lesión/ un esguince*), etc. Esta propuesta didáctica está dividida en tres secuencias: 1) la presentación del vocabulario en contexto; 2) la organización y repaso del vocabulario; 3) tareas relacionadas con el uso del diccionario. En la primera fase se ofrece un texto del ámbito de la sanidad y del cuerpo humano a través del cual se introducen algunas de las colocaciones que se pretenden trabajar. En esta fase también se incluye un ejercicio que enseña el concepto de colocación y también se llama la atención sobre la no-equivalencia de algunas de estas construcciones en inglés y español. Al final de la secuencia, se presentan más colocaciones. La segunda secuencia está compuesta por cuatro ejercicios que permiten practicar las colocaciones: comprensión oral, intruso, ideograma, completar oraciones con colocaciones. Como parte de la última fase, se proporciona una tarea final que consiste en redactar un texto que está introducido por la siguiente frase: *Cuando me desperté ya tenía la impresión de que ese no iba a ser un día cualquiera.*

#### **4.4.3.8 Enseñanza de las colocaciones con los verbos soporte: *dar, tener y hacer* – Molina Alfaro (2013)**

Como parte de su memoria de Máster que tiene el título de “Enseñanza de las colocaciones con verbo soporte: *dar, tener y hacer*. Estudio contrastivo español-italiano”, Molina Alfaro creó una secuencia didáctica que fue aplicada a aprendices que son tanto italianos como españoles bilingües en italiano. En esta aplicación didáctica se trabajan colocaciones que tienen como colocativo los verbos soporte *dar, tener y hacer* y como base, sustantivos que pertenecen a diferentes clases léxicos: reacciones puntuales (*tener berrinches*), sentimientos (*dar miedo, dar vergüenza, dar asco*), actos de habla (*tener charla*), actividades que tienen que ver con el desarrollo de una profesión (*hacer una gira*), deseos o necesidades (*dar sueño*), sonidos (*dar un chirrido*), desplazamiento (*dar un brinco*), saludos (*dar la enhorabuena, dar las gracias*), etc. Las fases de esta secuencia didáctica son las mismas que propone Higuera García (2006). Como una actividad introductoria, se presentan las diferentes unidades léxicas: palabras, refranes, fórmulas, frases hechas, locuciones y colocaciones, centrándose sobre todo en estas últimas. En la segunda fase, a partir de un texto, se reconocen y clasifican las diferentes combinaciones de palabras. También se clasifican las colocaciones según su estructura sintáctica y se introduce la noción de verbo soporte. En la tercera fase, se incluyen las siguientes actividades para la memorización: relacionar las CVS con el verbo pleno correspondiente, clasificar las colocaciones según su campo semántico y relacionar unidades léxicas con su función comunicativa. La última fase consiste en dos tareas. Primero, se les pasa a los estudiantes una prueba de rellenar huecos con el colocativo adecuado y, después, se les pide redactar un texto sobre un tema libre utilizando las colocaciones presentadas.

#### **4.4.3.9 Conclusiones**

Después de analizar todas estas actividades destinadas al aprendizaje de colocaciones, observamos que la mayoría están dirigidas a aprendices de español con un nivel avanzado o superior. A pesar de que muchos estudios señalan la necesidad de enseñar las colocaciones desde los niveles iniciales, en la práctica estas recomendaciones no se siguen.

En cuanto a las colocaciones que se han seleccionado para la elaboración de las unidades didácticas, observamos que se siguen dos criterios: el temático o el sintáctico. De esa manera, López (2003), Higuera García (2006), Álvarez Cavanillas (2008), Ferrando Aramo (2009) y Sidoti (2011) eligen las colocaciones en torno del área temática que se trabaja, mientras que Bazzi Otero (2013) y Molina Alfaro (2013) eligen las colocaciones que tienen como colocativo un verbo soporte. No obstante, Mitatou (2011) introduce un tercer criterio para la selección de las colocaciones, que abarca tanto el temático como el sintáctico. En su unidad didáctica se trabajan colocaciones con el verbo soporte *dar* dentro del ámbito de *Tiempo libre y ocio*. A nuestro juicio, es cierto que la enseñanza de las colocaciones dentro de áreas temáticas reales despierta el interés y potencia la motivación de los aprendices, pero al mismo tiempo consideramos muy importante trabajar sobre la naturaleza de algunos colocativos específicos, como son los verbos soporte. Dada su transparencia semántica, las CVS suelen pasar desapercibidas a los ojos de los aprendices. Por esta razón hay que enseñar explícitamente este concepto desde los niveles iniciales. Tienen que ser conscientes de su existencia y reconocerlas, para poder luego aprenderlas de manera autónoma.

En cuanto a la secuenciación de las unidades didácticas, cada propuesta sigue su propia metodología, pero lo que todas tienen en común es la primera fase donde se enseña explícitamente la noción de colocación y la última, donde a través de una tarea final se les pide a los aprendices usar lo aprendido. Las actividades dedicadas a introducir el concepto de colocación son muy parecidas en todas las propuestas didácticas: se ofrece una definición de qué es la colocación, se indica que estas expresiones pueden ser distintas en distintos idiomas y se muestran las diferentes estructuras sintácticas que pueden tener. Excepto la propuesta de Molina Alfaro (2013), las otras propuestas no explican la diferencia entre las colocaciones y las expresiones idiomáticas y tampoco se detienen sobre las nociones de base, colocativo y sobre el vínculo fraseológico que existe entre los dos elementos.

De las tres unidades léxicas que mencionan las CVS, en dos se enseña explícitamente el concepto de verbo soporte (Molina Alfaro, 2013 y Mitatou, 2011) y en la otra no (Bazzi Otero, 2013). Además, antes de introducir las CVS en una unidad didáctica, es esencial tener criterios claros sobre qué es un verbo soporte. Si junto con estas construcciones se incluyen colocaciones de otro tipo u otras expresiones idiomáticas, se puede generar confusión entre los aprendices

sobre el concepto de verbo soporte. Por ejemplo, en el caso de las propuestas didácticas de Molina Alfaro (2013) y Bazzi Otero (2013) observamos que se incluyen construcciones donde estos verbos no siempre tienen la función de soporte. Así, en *dar miedo/ vergüenza/ asco/ pena/ sueño*, el verbo *dar* es causativo y en el caso de *dar a luz* o *dar de alta*, se trata de locuciones verbales. Por lo tanto, cabe subrayar que para enseñar las CVS de una manera sistemática, es necesario tener una base teórica sólida y un conocimiento experto de este tipo de construcciones fijas.

Otro punto importante, que no se ha considerado del todo, son las propiedades semánticas y sintácticas de las CVS. Por ejemplo, no se trabajan suficientemente la determinación, la modificación, el régimen, las relaciones paradigmáticas que se aplican a las colocaciones, etc. Una de las actividades más frecuentes de este tipo es la de relacionar la colocación con los verbos plenos equivalentes. Sin embargo, esta actividad es descontextualizada, con lo cual no se señala al hecho de que estas colocaciones y el predicado verbal correspondiente no son siempre intercambiables (*vid.* 2.3.3.2).

El análisis que se ha realizado en este apartado es de suma importancia para nuestro trabajo de investigación porque las visiones metodológicas expuestas aquí nos sirven de base para el diseño del material didáctico conforme a las necesidades que implica el proceso de enseñanza/aprendizaje de las CVS.

## 4.5 Fuentes para la enseñanza

### 4.5.1 Obras complementarias

Muchos investigadores en este ámbito confirman que hay una escasez general de obras didácticas que proporcionan actividades diseñadas para la práctica de las colocaciones léxicas. En los materiales didácticos se incluyen todas las unidades fraseológicas excepto las colocaciones:

*(...) Les méthodes consultées introduisaient toutes, dès les premières leçons, les actes de paroles qui constituent en phraséologie les formules tenues pour routinières ou*

*dialogiques, qu'elles entraînaient les apprenants aux expressions idiomatiques surtout dans les cahiers d'exercices, mais qu'elles ignoraient totalement les collocations (alors qu'elles sont source de fautes fréquentes chez les apprenants) (González Rey, 2010: 5)*

*El estudio de la fraseología en estos libros, cuando aparece, se lleva a cabo a través de la enseñanza de expresiones, frases hechas y, en ocasiones, refranes. De aquí tendríamos que sacar las locuciones adverbiales, pues estas sí tienen una larga tradición en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en la que ocupa un lugar primordial. Y sin embargo, estos manuales se presentan como un material adecuado a los alumnos que pretenden aprender una lengua extranjera, incluso a los que quieren profundizar en ella y perfeccionarla. Y esto, claro está, sin enseñar las colocaciones (Cordero Raffo, 2004: 242).*

Lo mismo pasa con las obras complementarias donde el foco se pone sobre todo en las expresiones idiomáticas. Son muy pocas las obras que aparte de estas unidades fraseológicas, introducen las colocaciones léxicas. La misma situación se presenta para todos los idiomas. Por ejemplo, para el francés conocemos dos obras didácticas que tratan las colocaciones: *Émotions-Sentiments: Nouvelle approche lexicale du FLE* (Cavalla y Crozier, 2005) y *Le Français Idiomatique* (González Rey, 2007). La primera está dirigida a estudiantes de francés que tienen un nivel A2-B1, mientras que la segunda no sigue la clasificación de los niveles del MCER, pero, aun así las actividades que la componen se reparten en dos niveles (1 y 2). Para el español, existe un libro que sirve como material complementario para trabajar las colocaciones, llamado *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes* (Prada, Salazar y Molero, 2012) dirigido a alumnos españoles con nivel B2-C2. A continuación, nos gustaría presentar brevemente estos tres manuales.

El objetivo de la obra de Cavalla y Crozier (2005) es la enseñanza/aprendizaje del léxico, las colocaciones, las expresiones fijas, la entonación y el lenguaje gestual asociados a los emociones-sentimientos (ES). Los ES que se tratan en el manual son el miedo, la ira, la alegría, la tristeza, la envidia y la vergüenza. A cada uno de estos ES se le dedica una unidad léxica que incluye diferentes tipos de actividades recurriendo al uso de las cuatro destrezas: expresión oral y



escrita y comprensión oral y escrita. El procedimiento que se sigue para la presentación del léxico es idéntico para cada unidad léxica que está secuenciada en 6 partes: 1) siempre se empieza por la introducción de las ES a partir de un soporte auditivo o visual; 2) se hacen ejercicios sobre el léxico, las colocaciones, las expresiones fijas, la entonación y el lenguaje gestual; 3) se especifica la definición de la ES y se enriquece el vocabulario del campo léxico; 4) a través de la expresión oral o escrita se hacen ejercicios de manipulación, reformulación o adaptación de lo previamente aprendido; 5) se hace la tarea final que consiste en redactar un texto utilizando todo lo que se ha aprendido en la unidad didáctica; 6) se completa una ficha con toda la información paradigmática y sintagmática relacionada con el nombre de ES.

Las actividades que se ofrecen para practicar las colocaciones son diversas: relacionar el colocativo con la base, sinónimo/antónimo, completar cuadros, rellenar huecos, etc. Además, muchas de las actividades integran también el uso del diccionario.

El material didáctico de González Rey (2007) se sitúa en el ámbito de la fraseodidáctica. Se trata de una colección de actividades para trabajar tres tipos de unidades fraseológicas: expresiones idiomáticas, colocaciones y proverbiales. Cada grupo comprende 4 lecciones para dos niveles, y cada lección está compuesta a su vez por una serie de 5 ejercicios de carácter formal, semántico o pragmático. En estos ejercicios se les pide a los aprendices completar, repetir, traducir, reproducir o reutilizar las expresiones enseñadas. Al final de la obra se presenta también un glosario temático que recoge todas las expresiones trabajadas. El glosario está estructurado según los campos léxicos, las estructuras gramaticales y los campos semánticos de los componentes. Centrémonos ahora en las unidades didácticas dedicadas a las colocaciones (González Rey, 2010: 9-11).

En el nivel 1 se trabajan las relaciones restrictivas entre los componentes de las colocaciones que tienen estas estructuras sintácticas: V+Prep.+N (*grelotter de froid*), V+N (ej. *faire attention*), V+Adv. (ej. *faire vite*), Adv. + Adj. (ej. *grièvement blessé*), Adj.+Prep. (ej. *fier de*), Prep. (ej. *par hasard*). Además se trabajan las relaciones de implicación: N+V (ej. *le chien aboie*), N+Prep.+N (ej. *l'abolement du chien*). En cuanto a las actividades del nivel 2, se han diseñado para trabajar la estructura, el significado y la integración en el discurso. Las actividades sobre la estructura se enfocan en las colocaciones sin artículos (ej. *chercher noise*), las relaciones de hiperonimia e hiponimia (ej. *refuser une invitation* y *décliner une invitation*),

las colocaciones que tienen como sinónimo un verbo pleno (ej. *prendre une douche* y *se doucher*). En las actividades de significado se trabajan las colocaciones antonímicas (ej. *perdre du temps* y *gagner du temps*), las colocaciones terminológicas (*avoir le droit de*, *avoir droit à*, *être en droit de*, etc.). Al final se hacen las actividades de integración de las colocaciones en el discurso.

El material didáctico que proponen Prada, Salazar y Ma Molero (2012) para facilitar el aprendizaje de las colocaciones léxicas está compuesto por dieciocho unidades léxicas. En esta obra cada unidad léxica está secuenciada en 4 partes organizadas de manera idéntica:

- 1) “Léxico” – se presenta una lista del vocabulario que se trabaja en la unidad. La lista está organizada en sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y locuciones.
- 2) “Activa el léxico” – se ofrece una serie de actividades que trabajan palabras individuales relacionadas con el tema de la unidad.
- 3) “Las colocaciones léxicas para hablar como un nativo” – se ofrece un amplio abanico de actividades tanto de familiarización con el concepto de colocación, como de memorización y reproducción de las mismas.
- 4) “Interactúa” – es la tarea final que consiste en preparar un debate sobre un tema de actualidad, y así practicar las colocaciones aprendidas

El modelo de actividades que se proporcionan en esta obra con el fin de desarrollar la competencia colocacional los presentamos en el apartado 4.4.2: el diagrama, el intruso, sinónimos/antónimos, rellenar huecos, clasificar las colocaciones según su estructura sintáctica, etc.

Los tres métodos que acabamos de mencionar representan unas herramientas muy útiles e innovadoras. Sin embargo, se echan en falta algunos elementos. Por una parte, constatamos que no se le ofrece al aprendiz una explicación teórica sobre el concepto de colocación cuando, a nuestro modo de ver, es un paso imprescindible para que pueda entender el funcionamiento de estas construcciones. . Por otra parte, en el primer y el tercer método, hemos notado un entrelazamiento de colocaciones y locuciones, que puede generar aún más confusiones a la hora de aprehender estas unidades fraseológicas.

También quisiéramos señalar que, aunque el tercer método esté enfocado a la enseñanza de las colocaciones, dichas construcciones quedan totalmente excluidas de las listas de vocabulario

recopiladas al final de cada unidad. En efecto, en estas listas se presentan solamente unidades léxicas simples, lo que contradice los estudios que muestran el beneficio de dirigir la atención del estudiante no hacia las palabras, sino hacia los bloques léxicos (Higueras García, 1996; Lewis, 1997).

Asimismo, pensamos que en el manual destinado a estudiantes de E/LE, sería recomendable añadir ejercicios sobre el significado de las colocaciones. En efecto, encontramos actividades en las que, a partir de una lista de colocativos (ej. *pedir, brindar, dar, contar con el*), los usuarios tienen que encontrar el sustantivo adecuado (ej. *apoyo*) para crear colocaciones correctas (Prada, Salazar y Molero, 2012: 19). Sin embargo, en ningún momento se explica cuál es la relación semántica entre estas colocaciones, por ejemplo, la que existe entre *brindar* y *dar apoyo*. A nuestro juicio, para mejorar la competencia colocacional, no basta con proporcionar unas listas exhaustivas de colocaciones, sino más bien, trabajar sobre el aspecto formal, sintáctico, semántico y pragmático de cada colocación (González Rey, 2010: 9).

En conclusión, a pesar de las carencias que acabamos de destacar, es innegable que estas tres propuestas didácticas son de gran importancia en el campo de la enseñanza/aprendizaje de colocaciones y han llenado un vacío en este campo.

#### 4.5.2 Dicionarios combinatorios

Los diccionarios combinatorios representan una herramienta muy útil tanto para el profesor cuando diseña unidades didácticas y actividades, como para el alumno cuando necesita información sobre las propiedades combinatorias de una palabra. Para el español, hay tres diccionarios que se centran en la combinación de palabras: *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004), en adelante *Redes*; *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006), en adelante *Práctico*; y el *Diccionario de Colocaciones del Español* (Alonso Ramos, 2004, 2015), en adelante *DiCE*. A continuación vamos a presentar brevemente cada uno de ellos.

*Redes*, es el primer diccionario combinatorio del español. Muchas de las combinaciones que ofrece son colocaciones, pero lo que se especifica también en cada entrada son las

restricciones semánticas que las palabras se imponen unas a otras. Como el propio Bosque advierte en su introducción:

*(...) en lugar de definir palabras, REDES muestra los contextos en los que aparecen, las vincula con otras palabras con las que se combinan y explica las relaciones semánticas que caracterizan esas combinaciones (Bosque, 2004: XXXVII).*

De esta manera, el objetivo principal de este diccionario es listar las clases léxicas de los argumentos que selecciona un predicado (Alonso Ramos, 2008: 1216). Como ejemplo, nos gustaría presentar las clases léxicas con las que se combina el verbo soporte *dar*. Sin embargo, puesto que su entrada es demasiado extensa, contiene unas 34 clases léxicas, optamos por presentar el resumen que hace Rodríguez Barrios (2010: 228):

1. Sustantivos próximos al campo de las relaciones personales que significan ‘ayuda’ (*ayuda, servicio, apoyo, protección*); ‘estímulo’ (*impulso, estímulo, aliento, ánimo*); ‘cariño’ (*cariño, afecto, comprensión, ternura, amor*);
2. Sustantivos próximos al campo del cuerpo y los sentidos, ‘desplazamiento’ (*paseo, garbeo, vuelta, salto, paso, vuelco, marcha atrás, rodeo, giro*); movimientos de afecto (*abrazo, toque, caricia, beso*); movimiento brusco (*carpetazo, patada, esquinazo, empujón*); ‘sonido’ (*grito, pitido, aullido, ladrido, resoplido*);
3. Sustantivos próximos al campo de las relaciones sociales, ‘autorización’ (*permiso, visto bueno, autorización, aprobación, consentimiento*); ‘orden’ (*orden, instrucción, indicación, mandato, aviso*); ‘información’ (*explicación, testimonio, detalle, referencia, pista*); ‘éxito’ (*resultado, victoria, triunfo, fruto*); ‘enfrentamiento’ (*batalla, guerra, lata, murga*); ‘conferencia’ (*clase, lección, discurso, conferencia, curso*); ‘formas de trato social’ (*las gracias, los buenos días, pésame*); ‘culto’ (*culto, coba*).

A parte de estas entradas analíticas, *Redes* contiene otra serie de entradas abreviadas en las que no hay clases léxicas porque no se han redactado una a una, sino que se han obtenido de modo automático. Así ocurre, por ejemplo con *paseo* (*vid.* Figura 16), entrada breve heredada de las entradas analíticas de los adjetivos *accidentado, agradable, breve, campestre, corto,*

*delicioso, estimulante, grato, largo, monótono, prolongado, reconfortante, sosegado, triunfal,* los adverbios *a lo largo (de), durante* y los verbos *dar, enfilear, prolongar(se), recorrer*.

**paseo** ♦ **accidentado, agradable, breve, campestre, corto, delicioso, estimulante, grato, largo, monótono, prolongado, reconfortante, sosegado, triunfal** ♦ **a lo largo (de), durante** ♦ **dar, enfilear, prolongar(se), recorrer**

Véase también: **caminata, grabeo, vuelta**

**Figura 16. Entrada correspondiente al sustantivo *paseo* en *Redes***

Como podemos ver, en las entradas analíticas, los lemas son los colocativos de las colocaciones, y en las entradas breves sucede lo contrario: los lemas son las bases y en su interior se nos ofrece el listado de los colocativos agrupados según la categoría gramatical y ordenados alfabéticamente. Por esta razón, en las entradas analíticas predominan los verbos, adjetivos y preposiciones, mientras que en las breves, predominan los sustantivos.

El *Práctico* es una versión práctica y ampliada de *Redes*. Las entradas analíticas y breves de *Redes*, en *Práctico* se funden en una sola entrada llamada simple. Esta fusión hace que el número de entradas sustantivas aumente notablemente, pero aun así existen entradas tanto de colocativos como de bases. Otra característica que tiene el *Práctico*, es la introducción de entradas genéricas que permiten agrupar la combinatoria del mismo campo léxico. Por ejemplo, en vez de repetir las combinaciones del tipo *enero pasado, febrero pasado, marzo pasado; enero próximo, febrero próximo, marzo próximo, etc.* la combinatoria común aparece en la entrada genérica MES. En el interior de las entradas, los grupos combinatorios se clasifican por categoría gramatical y luego dentro de cada categoría, las combinaciones se clasifican en función de los significados. Todos estos cambios que se hicieron en la estructura de *Práctico*, hacen de este diccionario una obra más accesible, si la comparamos con *Redes*. Este diccionario está dirigido a cualquier persona interesada en usar el idioma con corrección, fluidez y precisión, pero sobre todo a los estudiantes de español «a quienes ayudará a construir mensajes de forma correcta y a evitar posibles errores cometidos por influencia de otras lenguas» (Bosque 2006: XXIII).

*DiCE* es un diccionario de colocaciones propiamente dicho y está disponible en la web desde 2004 (dicesp.com). Se trata de un diccionario que se sitúa en el marco teórico de la LEC (vid. 2.3). A diferencia del *Redes* y el *Práctico*, *DiCE* parte del problema de producción o

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

codificación, es decir que los lemas son las bases de las colocaciones. Muchos lingüistas consideran que esta orientación es muy ventajosa en el aprendizaje de una lengua extranjera:

*...lo realmente fructífero es que las colocaciones léxicas aparezcan en el diccionario bajo la entrada que funciona de núcleo o base, porque al ser este el vocablo que le resulta familiar al alumno es el que, indudablemente, va a buscar. En cambio, si la información se encuentra en el colocativo esta tendrá poco valor desde el punto de vista de la producción, es decir, tendrá una escasa validez codificadora, y no le permitirá encontrar una colocación desconocida ni recordar una olvidada (Castillo Carballo, 2000)*

Es decir, a la hora de producir colocaciones los hablantes suelen conocer la base y el significado que quieren transmitir, pero tienen dificultades para encontrar el colocativo adecuado. Por ejemplo, si el locutor quiere hablar de *miedo* y necesita expresar el hecho de que alguien posee un alto grado de miedo, tiene que buscar la solución en la entrada de la palabra que ya conoce y no al revés. Allí encontrará la respuesta *cerval*.

En cada lema del *DiCE* se puede encontrar información sobre las diferentes unidades léxicas, sus etiquetas semánticas correspondientes y la forma proposicional de cada unidad léxica (vid. Figura 17).

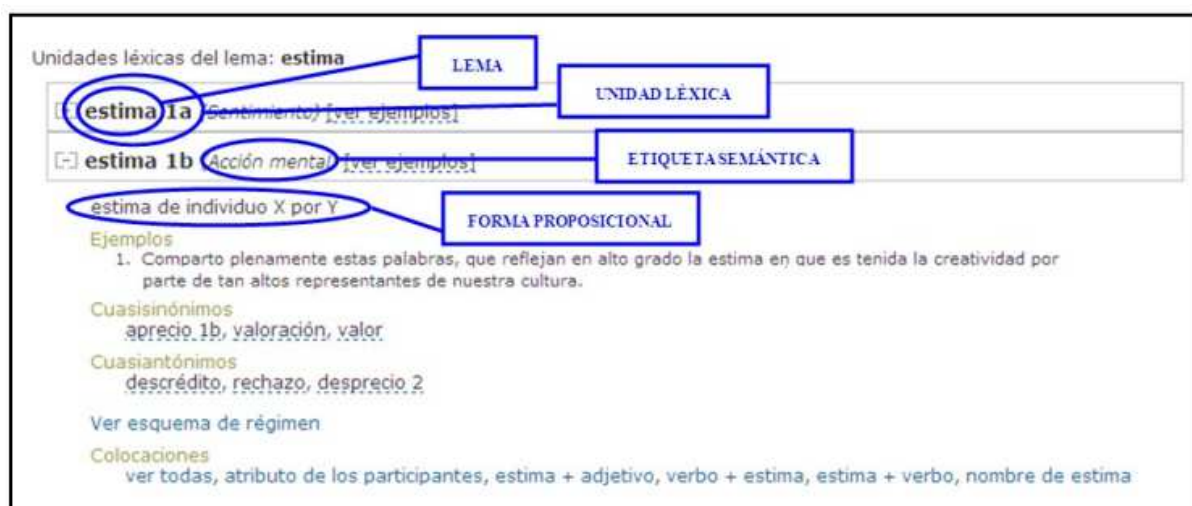


Figura 17. La entrada correspondiente al sustantivo *estima* en DiCE (Alonso Ramos, 2015:106)

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

En este diccionario se ofrecen todos los posibles correlatos léxicos, es decir las relaciones tanto paradigmáticas como sintagmáticas. Por ejemplo, bajo la entrada de *pena*, se incluye el verbo *dar* (correlato sintagmático de *pena*, como en *dar pena [a alguien]*) y el verbo *apenar* (su correlato paradigmático). Además, en cada entrada se ofrece la combinatoria sintáctica por medio de un esquema de régimen. Otra característica que lo diferencia de los demás diccionarios es que *DiCE*, gracias a las glosas (versión simplificada de las FFL), ofrece una información semántica y sintáctica de las colocaciones. Por ejemplo, en la entrada de *estima* se ofrecen colocaciones con diferente estructura sintáctica (N+A, V+N, N+V), como lo vemos en la siguiente imagen:

**estima 1a** (Sentimiento)

Colocaciones  
ver todas , atributo de los participantes, estima + adjetivo, **verbo + estima**, estima + verbo, nombre de estima

Desplegar todo  Contraer todo **Mostrar funciones léxicas** Ordenar por frecuencia

<input type="checkbox"/> sentir ~ <b>profesar, sentir, tener</b>
<input type="checkbox"/> ser objeto de ~ <b>gozar</b>
<input type="checkbox"/> empezar a sentir ~ <b>coger</b>
<input type="checkbox"/> continuar sintiendo ~ <b>conservar, guardar</b>
<input type="checkbox"/> dejar de ser objeto de la ~ de alguien <b>perder</b>
<input type="checkbox"/> sentir ~ por alguien <b>tener</b>
<input type="checkbox"/> causar que la ~ sea mayor <b>acentuar, aumentar</b>
<input type="checkbox"/> causar que la ~ sea menor <b>disminuir</b>
<input type="checkbox"/> causar ~ <b>generar</b>
<input type="checkbox"/> causar ~ hacia sí <b>captar</b>
<input type="checkbox"/> causar ~ hacia sí <b>ganarse</b>
<input type="checkbox"/> verbo cuasisinónimo <b>estimar 1</b>
<input type="checkbox"/> manifestar ~ <b>demostrar, manifestar, mostrar, testimoniar</b>

Figura 18. Las colocaciones V+N para la UL *estima 1a* en DiCE

Como se muestra en la Figura 18, bajo la estructura V+N, aparece un listado de glosas como ‘sentir ~’, ‘ser objeto de ~’, ‘empezar a sentir ~’<sup>12</sup>..., que describen brevemente el significado de la colocación. Estas glosas permiten asignar valores distintos a una base para conseguir un número de colocaciones, más o menos extenso en cada caso, e ilustrar la complejidad del fenómeno de la colocación. Obsérvese que según apliquemos distintas glosas a

<sup>12</sup> ~ se refiere al nombre *alegría*.

una misma palabra (*estima*), surgirán nuevas colocaciones (Figura 18). Esta información sintáctica está ausente en los diccionarios como *Redes y Práctico* “en donde las colocaciones son simplemente agrupadas semánticamente por la proximidad del significado de los colocativos y clasificadas por la clase de palabras del colocativo” (Alonso Ramos, 2015: 104).

El *DiCE* tiene más puntos fuertes que hacen de este un producto específico: i) se trata de una versión electrónica que permite un acceso y una búsqueda más fáciles; ii) para cada colocación se ofrecen varios ejemplos extraídos del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA); iii) se ofrece información sobre las frecuencia de uso y el nivel de ELE según el MCER; iv) hay un componente de consultas avanzadas que está organizado en cuatro tipos de consulta<sup>13</sup>; v) lleva asociado un módulo didáctico.

Sin embargo, aunque la arquitectura del diccionario es innovadora y ofrece toda la información necesaria para que los alumnos, así como los nativos, entiendan todas las posibilidades combinatorias, el *DiCE* recibe también algunas críticas. Como lo admite la propia autora (Alonso Ramos, 2015: 104-105), una de ellas se refiere a que “no está “acabado” que se “limita” al campo semántico de los nombres de sentimiento”. Otras críticas vienen por parte de algunos lingüistas como Higuera García (2004b: 484) o Koike (2001: 206) que consideran que, su exhaustividad y el metalenguaje de las glosas pueden resultar complicados para los estudiantes extranjeros. No obstante, a través de un estudio experimental, Alonso Ramos (2008) ha demostrado la utilidad del *DiCE* como herramienta para la enseñanza de la colocaciones. Se trata de un experimento donde se compara la producción de los colocativos por parte de los estudiantes que usaron el *DiCE*, los que usaron el *Práctico* y los que no usaron ningún diccionario. La conclusión a la que llega la lingüista es que mejores resultados mostraron los estudiantes que consultaron el *DiCE*.

Aunque no hay un acuerdo general sobre qué diccionario es el más útil para los estudiantes de español, todos los lingüistas son unánimes en cuanto a instruir al alumnado en el uso de los diccionarios. Los profesores tienen que diseñar actividades en las que los alumnos tengan que

---

<sup>13</sup> Estos son los cuatro tipos de consulta avanzada que se ofrecen en el *DiCE*: 1) una orientada hacia la comprensión del significado de la colocación; 2) una dirigida hacia la producción de un colocativo correspondiente a un significado dado dependiendo de la base; 3) una que parte del colocativo para proporcionar las distintas bases con que se combina para expresar un sentido o diferentes sentidos; 4) una más dirigida a los especialistas ya que se puede preguntar por una FL en concreto aplicada a una base dada (Alonso Ramos, 2015: 108)



consultar dichas obras para ampliar su competencia colocacional. De esta manera, tanto Higuera García como Alonso Ramos presentan unas propuestas didácticas para aprender colocaciones usando los diccionarios.

Higuera García propone actividades para aprender colocaciones con *Redes* (Higuera García, 2006b: 52-54) y con *Práctico* (Higuera García, 2008). Las actividades basadas en la consulta de *Redes* se dirigen a alumnos de nivel superior. En la primera actividad se les pide a los aprendices completar un asociograma con las clases semánticas de una palabra concreta. En la segunda actividad, usando el diccionario, los alumnos tienen que relacionar los usos literales y los metafóricos de las colocaciones y en la tercera, tienen que descubrir nuevas colocaciones de palabras muy frecuentes. La propuesta didáctica basada en la consulta del *Práctico*, aparte de incluir actividades que incitan el uso del diccionario, incluye también actividades que llaman la atención sobre la organización de la información en el mismo. Así, el objetivo de la primera actividad que los alumnos se familiaricen con el uso del diccionario. Además, esta actividad invita a reflexionar sobre el concepto de colocación y sobre la imposibilidad de traducir palabra por palabra algunas combinaciones léxicas. El objetivo de la segunda actividad es que los alumnos se fijen en el contexto de las palabras: encontrar las palabras claves, acudir al diccionario para leer las entradas de las palabras clave del texto y ver qué combinaciones les resultan familiares y cuáles no. Como tarea final, se les pide a los aprendices que redacten un texto eligiendo las palabras clave y su combinatoria usando el *Práctico*.

Las actividades didácticas que menciona Alonso Ramos (2015) están integradas en el mismo diccionario *DiCE*. Se ofrecen dos unidades didácticas. El objetivo de la primera es acercar a los usuarios al *DiCE* y al concepto de colocación. Con la segunda unidad, se pretende enseñar los colocativos verbales del nombre *felicidad*. La unidad está repartida en tres secuencias. En la primera se trabajan las colocaciones en las que *felicidad* se usa como sujeto y en la segunda secuencia se usa como complemento. EL objetivo de las actividades de la tercera secuencia es practicar las relaciones que existen entre las colocaciones, es decir, clasificarlas según su significado (*vid.* 4.4.2, Figura 15). El modelo de actividades que se incluyen en esta unidad didáctica es el mismo que propone Orol González (2014b) que presentamos en el apartado 4.4.2. Como lo menciona la misma autora (Alonso Ramos, 2015: 108), el componente

## 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

didáctico del *DiCE* es embrionario porque se limita a unos pocos ejercicios. Sin embargo, a continuación explicamos cómo este diccionario se integra en un entorno de aprendizaje.

### 4.5.3 Programas para ALAO

Actualmente, los investigadores de los grupos DiCE y TALN<sup>14</sup> están trabajando en la creación de una herramienta de ayuda a la redacción (*HARenEs*)<sup>15</sup> que permita a los usuarios aprender de forma autónoma las colocaciones españolas (Alonso Ramos et al., 2014; Alonso Ramos et al., 2015). Se trata de diseñar un programa que sea de utilidad para la comunidad del aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO).

La herramienta integra tanto el *DiCE* como el corpus de ejemplos que contiene el mismo diccionario. Las funcionalidades que tiene el programa son: comprobar y buscar colocaciones en español, así como crear un diccionario de colocaciones personalizado. En la Figura 19 se presenta la interfaz del programa.



Figura 19. La interfaz de HARenES

<sup>14</sup> Tratamiento Automático de las Lenguas Naturales de la Universidad Pompeu Fabra

<sup>15</sup> *HARenES* significa Herramienta de ayuda a la redacción en español: procesamiento de colocaciones y se puede consultar en (<http://harenes.taln.upf.edu/CakeHARenEs>)

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

En el apartado “Comprobar colocaciones” se ofrece la posibilidad de verificar, de manera aislada o en contexto, si una colocación es correcta o incorrecta. Por el momento, funciona solamente el verificador de colocaciones descontextualizadas. Además, si queremos verificar una colocación del tipo V+N, el programa nos dará los resultados únicamente si el verbo se introduce en su forma infinitiva.

El apartado “Buscar colocaciones” permite introducir una palabra para comprobar con qué otras palabras se combina para formar colocaciones. Por ejemplo, si queremos encontrar el colocativo del nombre *paseo*, en la casilla “Lemma” tenemos que introducir este nombre, y luego tenemos que precisar su categoría gramatical y la categoría del colocativo que buscamos. Como resultados se obtienen los colocativos siguientes: *dar/ realizar/recorrer/comenzar*. Además, el programa ofrece ejemplos para cada colocación presentada en los resultados (vid. Figura 20).

*Buscar colocaciones* <sup>13</sup>

Lemma:

Categoría:

Combinado con...

Mostrar grafo

*Results*

dar paseo	<a href="#">Ocultar ejemplos</a>		
Al mediodía	doy un paseo .		
Lo que hicimos fue beber y	dar paseos .		
Durante el día sale a	dar paseos .		
También sale a	dar paseos , siempre acompañada .		
Juegan en el parque y	dan paseos .		
Nos gusta	dar paseos por el monte .		
Se levanta y empieza a	dar paseos por la habitación .		
En esas condiciones resolvió	darse un paseo .		
Le llevaron dos veces para	darle el paseo .		
Quería	dar un paseo , sentir la libertad .		
Ver más ejemplos...			
realizar paseo	<a href="#">Ver ejemplos</a>		
recorrer paseo	<a href="#">Ver ejemplos</a>		
comenzar paseo	<a href="#">Ver ejemplos</a>		
iniciar paseo	<a href="#">Ver ejemplos</a>		
Mostrar más..			

Figura 20. El apartado “Buscar colocaciones” en *HARenES*

Finalmente, en el apartado “Mi diccionario”, después de registrarse, el usuario podrá guardar las colocaciones que le interesen con sus ejemplos, así como el registro de los errores y sus soluciones. Este apartado aún no está disponible porque está en construcción.

Aunque la herramienta está aún por acabar, el verificador y el buscador de colocaciones descontextualizadas pueden resultar muy útiles si se integran en las propuestas didácticas.

#### 4.5.4 Corpus textuales

Los corpus textuales también son de gran ayuda para conocer la combinación léxica. En el caso del proceso de enseñanza/aprendizaje de las colocaciones, los corpus pueden ser usados por parte de los lexicógrafos, los autores de materiales didácticos y los profesores para decidir qué colocaciones van a incluir o excluir de los diccionarios, los materiales didácticos o las clases de lengua extranjera. Por otra parte, esta herramienta les sirve igualmente a los aprendices de lenguas extranjeras para comprobar si una colocación es correcta o incorrecta.

Una opción muy interesante que ofrecen los corpus son los listados de frecuencia que sirven como un criterio a la hora de seleccionar el material léxico para los diccionarios o los materiales didácticos:

*Ante la enormidad del léxico de una lengua y el dilema de un lexicógrafo (qué incluir), de un profesor de lengua (qué enseñar) o de un autor de material didáctico (qué incluir para que un profesor enseñe o para que un alumno aprenda), la frecuencia léxica viene con el halo de objetividad y de base científica, que sirve para contrarrestar la subjetividad que puede caracterizar a los diccionarios y para racionalizar el aprendizaje del vocabulario (Alonso Ramos, 2012: 21).*

No obstante, cabe subrayar que los corpus ofrecen solamente la frecuencia de las palabras aisladas y no de las colocaciones. Por consiguiente, cómo determinar si una colocación es más frecuente que otra y qué colocaciones deben ser en consecuencia prioritarias en el aula, es un tema que todavía se está explorando. Para la selección de las colocaciones que se incluyen en este estudio, uno de los criterios es justamente la frecuencia. Puesto que no existen criterios

claros que la determinan, nosotros nos servimos de la metodología de M<sup>a</sup> Molero y Salazar (2013) usando el *Corpus del Español* de Mark Davies (lo presentamos líneas abajo).

Si nos centramos en el corpus como una herramienta para mejorar la competencia colocacional de los aprendices de ELE, los más prácticos y accesibles son el *Corpus del Español* de Mark Davies, en adelante CdE y el *Corpus de Referencia del español Actual* de la Real Academia de la lengua Española, en adelante CREA. Ambos corpus están disponibles en línea<sup>16</sup> y tienen acceso gratuito.

El CdE es el mayor recurso léxico disponible para el idioma español. Tiene dos partes diferentes: por un lado, el corpus original o pequeño, creado entre 2001 y 2002, que contiene 100 millones de palabras de entre el siglo XIII y el siglo XX y, por otro lado, el corpus nuevo o grande, creado entre 2015-2016, con cerca de 2 billones de palabras de entre 2013 y 2014. Nosotros nos centraremos en la presentación de este último porque es el que más nos interesa.

Por ejemplo, si el aprendiz quiere comprobar la existencia de la colocación *dar un paseo*, lo que tiene que hacer es abrir la pestaña BUSCAR, teclear esta colocación en el apartado “Lista” y pulsar la tecla “Buscar”. En algunos instantes, el programa lo llevará a la pestaña FRECUENCIA donde se da el número de ocurrencias de la colocación (en este caso 151), pero si le interesa ver los ejemplos correspondientes a la consulta efectuada, hay que pulsar la pestaña CONTEXTO (*vid.* Figura 21).

---

<sup>16</sup> El CdE está disponible en ([www.corpusdelespanol.org/x.asp](http://www.corpusdelespanol.org/x.asp)) y el CREA en (<http://www.rae.es>, sección “Consulta Banco de datos”).

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

The screenshot shows the 'Corpus del Español: Web/Dialectos' interface. At the top, there is a navigation bar with icons for search, frequency, context, and help. Below this, there are tabs for 'BUSCAR', 'FRECUENCIA', 'CONTEXTO', and 'AYUDA'. The main content area displays a list of search results for the phrase 'da un paseo'. Each result includes a number, a language code (e.g., G ES, B ES), a source URL, and a snippet of text with the phrase highlighted in green. The interface also includes options to save a list, select a list, and create a new list.

Number	Language	Source	Context Snippet
1	G ES	adiosladrilloadios.libremercado.com	tasadora Tinsa la eleva hasta el 32,4 %. Pero cuando uno se <b>da un paseo</b> por el barrio, o habla con sus amigos, se da cuenta
2	B ES	adivinaquienlee.blogspot.com	quién recurrir y que ha perdido todo aliciente en su vida. También <b>da un paseo</b> por la búsqueda de el sentido de la vida, el
3	G ES	alt1040.com	principales partidos están degradando nuestra democracia. Por otro lado si uno se <b>da un paseo</b> por el hashtag # nolesvoti
4	G CO	arboldeintalibros.wordpress.com	demostrar cuan solos y sordos estamos en el mundo. Don lets nos <b>da un paseo</b> por los orígenes de este movimiento mier
5	B MX	asia-fantasy.blogspot.com	esperar eso deprime a la Gumuho aún más xD Mientras Dae Woong le <b>da un paseo</b> a su perrita y planea llevar la a conoce
6	B US	befreakmyfriend.blogspot.com	tienda que heredó de su padre a el morir. Un día mientras <b>da un paseo</b> , Sophie se encuentra con un hechicero llamado Hc
7	B ES	blog.marketinet.com	vayas de el trabajo a casa y de casa a el trabajo. <b>Da un paseo</b> por la ciudad, toma el sol en un parque o vete a una piscina
8	B HN	blogs.estilo.hn	Navidad de José Feliciano y baila! 4) DISFRUTA LA NATURALEZA. <b>Da un paseo</b> descalzo por la grama. Siente la paz de la tier
9	B HN	blogs.laprensa.hn	motivan para hacer más ejercicio mientras jugamos con ellos o cuando se les <b>da un paseo</b> , por esto y más mejoran nuestro
10	B ES	carloscastella.wordpress.com	pone primero en las primeras vueltas o sale de la pole y se <b>da un paseo</b> de una hora y pico. Sin oposición, sin lucha. Joder,
11	B PE	celendinlibre.wordpress.com	, dice que la explicación de la sequia no es cierto que se <b>da un paseo</b> casual por la zona con un reportero. El agua que alim
12	B EC	chaulafanita.blogspot.com	) Venga, Julia, cómete algo que te sepa realmente rico, <b>da un paseo</b> fresquito y todo se pasará. Tienes todo lo necesario pa
13	B GT	chiltepe54.blogspot.com	de Pocha, son sólo cuatro letras, te la leo-oye música, <b>da un paseo</b> con la señora=Leonor por la Plaza de Armas, trabaja en
14	G GT	chrisol.wordpress.com	. Mientras llegaba a donde estaba Michael, con la desenvoltura de quien <b>da un paseo</b> por el parque. Eso empezó a percibir
15	B CR	consuelovega.com	en sí mismo origen de sobrecargas, lesiones y dolor. Levántate y <b>da un paseo</b> corto siempre que puedas, realiza algún esti

Figura 21. CdE – Consulta “Lista”

Este corpus ofrece también la posibilidad de buscar los colocativos (o colocados) de una palabra. Esta búsqueda se realiza en el apartado “Colocados”. Por ejemplo, si el aprendiz quiere saber qué verbos se combinan con la palabra *paseo*, tiene que introducir esta palabra en la casilla “Palabra/frase” y a la derecha de la casilla “Colocados”, donde pone POS, puede elegir la clase de palabra que le interesa (en este caso todos los verbos). Antes de pasar a la búsqueda, hay que indicar la posición del colocado. Se ofrecen 4 puestos a la derecha y a la izquierda. Puesto que el verbo está normalmente dos puestos antes del nombre (*dar un paseo*, *salir de paseo*), se recomienda seleccionar los puestos 1 y 2 a la izquierda (*vid.* Figura 22). En el apartado de “Opciones” también se puede elegir de agrupar los resultados por palabra o por lema (para tener todas las formas de un verbo juntas). Para tener una imagen clara del verbo más frecuente con el que se combina *paseo*, se recomienda elegir el lema.

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

The screenshot shows the 'Corpus del Español: Web/Dialectos' interface. At the top, there is a navigation bar with icons for information, document, download, share, globe, and user profile, along with language options 'ENG' and 'SPAN'. Below this is a menu with 'BUSCAR', 'FRECUENCIA', 'CONTEXTO', and 'COMPARAR'. The main content area is divided into two panels. The left panel, titled 'Lista Gráfico Colocados Comparar PCEC', contains a search form with the word 'paseo' in the 'Palabra/frase [POS]' field and 'V\*' in the 'Colocados' field. Below the search form is a frequency distribution bar with buttons for '+', '4', '3', '2', '1', '0', '0', '1', '2', '3', '4', and '+'. There are also 'Buscar' and 'Borrar' buttons. The right panel, titled 'OTRAS OPCIONES', contains a '(OCULTAR AYUDA)' button and a 'CONECTADO' status indicator. It lists several options: '# OCURRENCIAS es el número de resultados.', '# OCURR PCEC es el número de resultados para una búsqueda (de concordancias) PCEC.', 'AGRUPAR POR determina si las palabras se agrupan por forma de palabra (rompe y rompieran por separado), lema (todas las formas de romper juntas) y si se ve la clase de palabra (trabajo como nombre y verbo de forma separada).', 'MOSTRAR muestra la frecuencia conjunta, resultados por millón de palabras o una combinación de estos factores.', and 'GUARDAR LISTAS le permite crear una lista de palabras a partir de los resultados y volver a usarla más adelante para sus búsquedas.'

Figura 22. CdE – Consulta “Colocados”

Como resultado de esta consulta se obtiene un listado de los verbos más frecuentes con los que se combina la palabra *paseo* (vid. Figura 23). El verbo con más ocurrencias es *dar*, después viene *ser*, el tercer es *ir*, etc. Si pulsamos sobre el lema, podemos ver los ejemplos en la pestaña CONTEXTO.

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

VER CONTEXTO: HACER CLIC EN LA PALABRA (TODAS LAS SECCIONES), NÚMERO (UNA SECCIÓN), O [CONTEXTO] (VARIAS) [AYUDA...]

	<input type="checkbox"/>	CONTEXTO	FREC
1	<input type="checkbox"/>	[DAR]	4060
2	<input type="checkbox"/>	[SER]	1346
3	<input type="checkbox"/>	[IR]	897
4	<input type="checkbox"/>	[SALIR]	546
5	<input type="checkbox"/>	[HACER]	417
6	<input type="checkbox"/>	[LLEVAR]	241
7	<input type="checkbox"/>	[ESTAR]	227
8	<input type="checkbox"/>	[REALIZAR]	193
9	<input type="checkbox"/>	[MANDAR]	151
10	<input type="checkbox"/>	[TOMAR]	141
11	<input type="checkbox"/>	[SACAR]	95
12	<input type="checkbox"/>	[TENER]	93
13	<input type="checkbox"/>	[HABER]	84
14	<input type="checkbox"/>	[VENIR]	81
15	<input type="checkbox"/>	[DISFRUTAR]	80
16	<input type="checkbox"/>	[SEGUIR]	78

**Figura 23. CdE – Colocativos que se combinan con el nombre *paseo***

Otra consulta que es de interés para los aprendices es la de comparar y contrastar colocaciones. En el caso de que el estudiante no esté seguro de si el nombre *paseo* se combina con *dar* o *hacer*, en la pestaña BUSCAR puede consultar el apartado “Comparar” donde en función de la frecuencia puede decidir cuál es la colocación correcta. En la casilla “Palabra 1” tiene que teclear una de las colocaciones y en “Palabra 2”, la otra. La Figura 24 muestra que el programa ha encontrado solamente 7 ocurrencias con *hacer* y 151 con *dar*. El mayor número de ocurrencias indica que el verbo correcto con el que se combina el nombre *paseo* es el verbo *dar*.



#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

Corpus del Español: Web/Dialectos

BUSCAR FRECUENCIA CONTEXTO AYUDA

VER CONTEXTO: HACER CLIC EN EL NÚMERO (PALABRA 1 O 2)  
 ORDENADO POR RATIO: CAMBIAR A FREQUENCY [AYUDA...]

PALABRA 1 (P1): DA UN PASEO (21.57) PALABRA 2 (P2): HACE UN PASEO (0.05)

	PALABRA	P1	P2	FREC1/FREC2	PUNT		PALABRA	P2	P1	FREC2/FREC1	SCORE
1	DA	151	0	302.0	14.0	1	HACE	7	0	14.0	302.0

Figura 24. CdE – Consulta “Comparar”

La última funcionalidad que nos gustaría presentar es la de “PCEC (Palabras clave en contexto)”, que sirve para observar los patrones en los que aparece una palabra en contextos de 1 a 3 palabras a la izquierda y/o a la derecha. Con ese fin, se ofrece una casilla donde se introduce la palabra clave, una barra para elegir el contexto y otra casilla donde se indica el número de ocurrencias que nos interesan (100, 200, 500 o 1000). Si se eligen como contexto 3 palabras a la izquierda de *paseo*, este es el resultado que se obtiene:

Corpus del Español: Web/Dialectos

BUSCAR FREQUENCY CONTEXTO AYUDA

1 - 3 2 - - - - D \* RE-ORDENAR ?

[?] GUARDAR LISTA SELECCIONAR LISTA CREAM NUEVA LISTA [?]

A B C	: Sueño . / Bruja poderosa que por ydropica sacan la paseo las mejores boladoras . En el ángulo inferior izquierdo de la
A B C	y fue el mejor jardín botánico de Europa . Este agradable paseo desemboca en la glorieta Rusiñol . Merece la pena visitar el
A B C	el baño . Podríamos agregar el cambio de pañal y algún paseo . Los papás escucharan múltiples consejos sobre el orden de los
A B C	y bien trazadas , entre las que se destacaba el arborizado Paseo del Prado , contrastaba con las calles estrechas y tortuosas de
A B C	esta wiki . A continuación , animaos y dad un breve paseo por estos días tan maravillosos y fructíferos .
A B C	de hutong ideal para caminar . Sanlitun Village es un buen paseo por la arquitectura y las boutiques , la mayoría son grandes
A B C	jujeña de dónde sacó los fondos para disfrutar de el carísimo paseo , en lugar de hurgar titulares de tarjeta de crédito cuyo tope
A B C	El Mazda3 tiene un manejo preciso , suspensión firme pero con paseo confortable . Los acabados interiores son buenos .
A B C	La Paloma . Siguiendo la ruta encontramos el parque Costero Paseo de el mar , antiguo balneario Camurí chico . Los Bañerios Ali
A B C	el PP en las elecciones de 2015 y que este costoso paseo mediático que realiza tiene la finalidad de vender su imagen
A B C	a el primero pero lo realizan hacia el fondo Cuarto paseo : semejante a el segundo pero lo realizan marchando hacia el
A B C	salchichas , suelen sufrir de la columna . Hay arnés de paseo específico para estos casos , para que el dueño , a el
A B C	el pin imagechef para pin blackberry gratis este pin esta de paseo imágenes creativas para bbm imágenes creativas para el pin . . .
A B C	a atenuar mi tono pendenciero tradicional . Como estoy de paseo y no tengo mi computador con mí entonces no hay enlaces
A B C	Las versiones de que el Carnaval podría realizar se fuera de Paseo de Montejón son propuestas que se han difundido a través de los

Figura 25. CdE – Consulta “PCEC”

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

Como se puede ver, los ejemplos se ordenan alfabéticamente, en función de la palabra 1. Otra opción que ofrece el programa es la coloración de las clases de palabras: los verbos tienen el color morado, los adjetivos – verde, los adverbios – naranja, los nombres – color turquesa, etc.

El CREA es un corpus que contiene más de 200 millones de palabras de los últimos 25 años del idioma. Si el aprendiz quiere verificar si una colocación es correcta, tiene que teclearla en el apartado “Consulta” y pulsar la tecla “Buscar”. El sistema responderá mostrando en la ventana denominada “Resultados” una línea que nos informará del número de ejemplos obtenidos, de los documentos relacionados con la consulta, del corpus utilizado y de las áreas temáticas seleccionadas.

Resultado de la consulta al banco de datos  
Cómo citar el CORPUS

Consulta:	dar un paseo, en todos los medios, en CREA
Resultado:	264 casos en 188 documentos.

[Ver estadística](#)

---

Filtros: Casos  
Ratio: 10

Mantener documentos (Solo para filtro sobre casos).  
[Filtrar](#)

---

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

[Recuperar](#) Concordancias Normal

Clasificación:		
Agrupación:		Marcas:

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda](#).

Figura 26. CREA – Resultados de la consulta

Para ver los ejemplos correspondientes a la consulta efectuada (ej. *dar un paseo*), hay que ir al apartado “Obtención de ejemplos”, seleccionar la opción “Concordancias” y pulsar el botón “Recuperar”. Las opciones del apartado “Clasificación” le permitirán ordenar los ejemplos atendiendo a criterios temáticos o contextuales:

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

Concordancias (RAE)

Consulta:	dar un paseo, en todos los medios, en CREA
Resultado:	264 casos en 188 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar

Concordancias. Normal. Clasificación: Tema Pivote

Agrupación: Marcas:

Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**

Pantalla: 1 de 11. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	AÑO
1	es sin deber un duro, no se preocupe: le invito a dar un paseo por un mundo donde la lógica de las fact	** 2003
2	go de incendios. Los españoles no tenemos más que dar un paseo por nuestra geografía y comprobar estas	** 2002
3	to del encargado cuando sabe que la van a sacar a dar un paseo. El refugio es también el hogar de Bobby	** 1998
4	embalsamado de los arrecifes de coral. - Si va a dar un paseo en lancha, recomíendele al conductor que	** 1997
5	os de todas las edades se echaron a la calle para dar un paseo asombrados y atesorar en su memoria la g	** 2003
6	l día siguiente, después de desayunar, salieron a dar un paseo con las canoas por los alrededores del c	** 2002
7	completiva que: He terminado ya, así que me iré a dar un paseo, etc. Estas locuciones pueden analizarse	** 1997
8	trabajo de la tarde, a la hora vespertina, solían dar un paseo por el atrio de la Catedral, por la Alam	** 1992
9	Richard Nixon a una dacha de Zhukovka y después a dar un paseo en barca por el río. La dacha en cuestió	** 1988
10	ir a tomar un pincho con mi marido, a merendar, a dar un paseo, a ir al cine, a ver una comedia o un dr	** 1997
11	nen de ocupar su tiempo libre es, excepto salir a dar un paseo, en forma de actividades sedentarias (ve	** 1990
12	a no tenía ni un momento libre. Un sábado salía a dar un paseo con Alicia Zapatero, gran amiga y colabo	** 1990
13	de escribir desde las 2 hasta las 5, me he ido a dar un paseo por las afueras. ¡Qué tarde tan grata pa	** 1996
14	ología, y leer este número es leer su historia, y dar un paseo por lo que han sido las letras pensadas	** 2003

Figura 27. CREA – Concordancias

En este caso nosotros hemos decidido clasificar las concordancias por “Tema”, pero también existe la posibilidad de clasificarlas por el criterio “Casos” para que los resultados aparezcan de acuerdo con su relevancia.

El CREA ofrece también la opción de ver en qué colocaciones suele intervenir una palabra. Para efectuar esta búsqueda, hay que escribir la palabra en la ventana de consulta y utilizar la opción “Agrupación” para la obtención de los ejemplos. Sin embargo, a la hora de efectuar una búsqueda de palabras sueltas el CREA plantea un problema: cuando la palabra presenta muchas ocurrencias en el corpus, el programa no puede mostrarlas todas y hay que limitar la búsqueda seleccionando alguno de los criterios (autor, tema, obra, etc.). Por ejemplo, nosotros tratamos de buscar la palabra *paseo*, pero dado que había muchas ocurrencias de esta palabra, acotamos la búsqueda en documentos que provienen de España. El resultado que obtuvimos era un listado de documentos con el número de casos de la palabra solicitada. Seleccionamos 14 documentos y

#### 4. Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

restringimos la búsqueda seleccionando el filtro contextual “Izda(2)”. El sistema ofreció por defecto las agrupaciones correspondientes a contextos de 2, 3 y 5 palabras:

Concordancias (RAE)

Consulta: *paseo, en todos los medios, en CREA, en ESPAÑA*  
 Resultado: 435 casos en 14 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias: Normal. Clasificación: Agrupación: Marcas:

Cómo citar el CORPUS Agrupaciones.

De palabras 2	%	Casos	De palabras 3	%	Casos	De 5 palabras	%	Casos
<i>en el</i>	12.41	54	<i>en el paseo</i>	12.18	53	<i>en el paseo de la</i>	6.43	28
<i>dar un</i>	7.81	34	<i>dar un paseo</i>	7.81	34	<i>dar un paseo por la</i>	1.60	7
<i>dando un</i>	2.06	9	<i>dando un paseo</i>	2.06	9	<i>aquí al paseo de la</i>	0.91	4
<i>por el</i>	1.83	8	<i>por el paseo</i>	1.83	8	<i>en el paseo de Gracia</i>	0.91	4
<i>y el</i>	1.60	7	<i>y el paseo</i>	1.60	7	<i>central del paseo de Ronda</i>	0.68	3
<i>durante el</i>	1.14	5				<i>desde el paseo de la</i>	0.68	3

Figura 28. CREA – Consulta “Agrupación”

Como podemos ver en Figura 28, la combinación de 2 palabras que aparece más frecuentemente antes de *paseo* es *en el* con 52 apariciones y justo después viene la combinación *dar un* con 34 apariciones. Lo que puede resultar confuso para el aprendiz en este listado de frecuencias es el hecho de presentar por separado varias formas de un mismo verbo. A nuestro juicio, sería mucho más conveniente si existiera la posibilidad de listar todas las formas de un mismo verbo bajo un lema y así evitar la recurrencia.

Una vez presentados los dos corpus textuales, podemos concluir que se trata de dos herramientas muy útiles para conocer la combinatoria de las palabras, pero quizá resultan algo complejas para un uso en auto-aprendizaje, sobre todo en los niveles iniciales:

*El manejo de estos corpus no está exento de dificultades y es posible que, si no están familiarizados con su uso, muchos estudiantes se sientan desbordados por la cantidad de datos y no puedan extraer ninguna utilidad de la consulta (Ferrando Aramo, 2009: 96).*

A nuestro parecer, el CdE está mejor organizado en comparación con el CREA y en consecuencia más fácil de usar; por lo tanto, si el profesor introduce esta herramienta en clase, su provecho en el aprendizaje de las colocaciones es indudable.

Higueras García (2006b), Álvarez Cavanillas (2008) y Ferrando Aramo (2009) proponen algunas actividades que se pueden realizar usando los corpus lingüísticos. Se trata de actividades de buscar las colocaciones en las que suele intervenir una palabra, comparar colocaciones o corregir algunas erróneas.

De una manera similar, aparte de los corpus textuales, se pueden trabajar las colocaciones con motores de búsqueda como Google o Yahoo. Ferrando Aramo (2009: 98) considera que “el empleo de los buscadores para extraer información colocacional puede ser un paso previo antes de que los alumnos se aventuren en el uso de corpus lingüísticos y programas de concordancias propiamente dichos”.

#### **4.6 Dificultades en la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones**

La colocación es un fenómeno complejo, que cuesta definir, enseñar y aprender. Como ya lo mencionamos en la parte del marco teórico, el concepto de colocación gira durante mucho tiempo entorno a la lingüística y la estadística, el léxico y la gramática, las locuciones y las combinaciones libres.

*... resulta evidente que nos encontramos, sin duda, ante un fenómeno muy problemático de la lengua, de naturaleza y fronteras difusas, que sigue planteando numerosas incógnitas a los lingüistas (Jaén Moreno, 2009: 43)*

Si los propios investigadores tienen dificultades para definir y describir este fenómeno de la lengua, no cabe ninguna duda de que llevarlo al aula o memorizarlo son tareas bastante complicadas.

La razón principal por la que los profesores se sienten incómodos con la enseñanza de las colocaciones en sus clases de lengua extranjera es la escasez de obras didácticas que incluyen estas expresiones. Es un reto enorme para el profesor decidir qué colocaciones enseñar, cuándo y cómo. Además, y especialmente cuando el profesor no es nativo, se encuentra con el problema de tener que juzgar la aceptabilidad de ciertas combinaciones. Como lo vimos antes, los diccionarios no siempre dan información sobre la estructura sintáctica de las colocaciones (los artículos, las preposiciones) o el significado, y en los más detallados las entradas son muy limitadas.

Sin embargo, los que tienen más dificultades para manejar estas construcciones siguen siendo los aprendices. Se ha mostrado que ellos cometen más errores cuando producen colocaciones que cuando se sirven de expresiones idiomáticas (Nesselhauf, 2005). Este resultado se debe al hecho de que las expresiones idiomáticas tienen un alto grado de fijación léxica y por lo tanto el estudiante puede memorizarlas tal cual, como un bloque de palabras. En cambio, las colocaciones se caracterizan por el menor grado de idiomática, es decir, admiten transformaciones como la inserción o supresión de un elemento, la pronominalización, la relativización (*vid.* 2.3.3.3). Se trata de una combinación de dos palabras cuya restricción es totalmente arbitraria en cuanto a la aparición conjunta de las palabras. Es decir, no hay regularidades que definen qué colocativo selecciona cierta base y justo esta arbitrariedad es la que las hace más complicadas que las expresiones idiomáticas (Nesselhauf, 2005). Además la idiomática o la restricción varía de una colocación a otra formando un espacio continuo de dos polos: las colocaciones débiles – su colocativo se puede combinar con un número elevado de bases y su sentido es muy claro (ej. *efectuar una búsqueda*) y colocaciones fuertes – son muy restringidas, su colocativo se combina con un nombre limitado de bases y su significado es menos transparente (ej. *despertar el interés*). Según el estudio de Nesselhauf (2005) las colocaciones más idiomáticas tienden a producir menos errores en el lenguaje de los alumnos que los más flexibles. Igual que para las locuciones, las colocaciones fuertes se memorizan como un bloque de palabras, mientras que, por ejemplo, las CVS, se confunden con las combinaciones libres y por lo tanto plantean dificultades hasta en los niveles avanzados. Citando a Nesselhauf (2003), Vasiljevic (2014: 51) anota “*even advanced learners may experience difficulty in using*

*common delexical verbs such as ‘make’ and ‘take’, although they are familiar with their meaning”.*

A parte de las dificultades para memorizar colocaciones, los aprendices se encuentran también ante el problema de producir estas expresiones. Los lingüistas señalan que los aprendices tienen menos dificultades en cuanto a la identificación y comprensión de las colocaciones que en lo relativo a la producción (Castillo Carballo, 2000; Chacón Beltán y Álvarez Cavanillas, 2003). Con el propósito de identificar los problemas de producción, se han llevado a cabo muchos estudios basados en corpus que incluyen redacciones escritas por los aprendices de L2:

*La lingüística de corpus ha abierto nuevas vías de investigación en el terreno de la enseñanza de lenguas, pues nos permite acceder a muchos textos producidos por aprendices de L2, para detectar los problemas que pueden tener y ponerles solución (Prieto González et al., 2009).*

Un estudio de este tipo realizado acerca de la competencia colocacional en español, es el de Prieto González et al. (2009). Se trata de un estudio comparativo de producción de colocaciones españolas por parte de hablantes nativos, por un lado, y por aprendices de español, por otro. El corpus en el que se basa el estudio es el Corpus Escrito del Español L2 (CEDEL2) compuesto por redacciones en español escritas por aprendices ingleses acompañado de un corpus nativo similar (Lozano, 2009). Los resultados del estudio mostraron que el número de colocaciones empleadas por los aprendices de español fue aproximadamente el mismo en comparación con el de los hispanohablantes. Algunos años más tarde Orol González y Alonso Ramos (2013) condujeron una investigación muy parecida con la que se confirmó que los aprendices usan las colocaciones tanto como los nativos, pero el número de errores que cometen los primeros es mucho más alto (32% en comparación con el 3% cometidos por los nativos).

Con el objetivo de determinar cuáles son los errores colocacionales que suelen cometer los aprendices de español, se llevó a cabo otro estudio basándose en el mismo corpus CEDEL2

(Alonso Ramos, 2013)<sup>17</sup>. Después de estudiar el corpus, Alonso Ramos et al. (2010) han desarrollado una tipología de errores colocacionales que distingue tres dimensiones paralelas. La primera dimensión define si el error afecta a uno de los constituyentes de la colocación (la base o el colocativo) o a la colocación entera. La segunda dimensión (descriptiva) delimita si se trata de un error léxico, gramatical o de registro. La tercera dimensión ofrece una explicación posible de las causas de error. En ese sentido se distinguen errores interlingüísticos e intralingüísticos. Los errores interlingüísticos se deben a la transferencia de la L1 u otra lengua extranjera. Es decir, cuando los aprendices no conocen una colocación tienden a construir colocaciones según los modelos existentes en su L1 u otra lengua extranjera. Sin embargo, ciertas colocaciones no coinciden entre la L1 y la L2 (ej. *dar un paseo* y *faire une promenade*) por lo tanto se construyen colocaciones que son erróneas (ej. *hacer un paseo*). Según varios investigadores la interferencia de la L1 es la causa principal para los errores colocacionales (Bahns, 1993; Nesselhauf, 2005; Wanner et al., 2011). En cuanto a los errores intralingüísticos, se deben al conocimiento parcial de la L2.

Esta tipología es muy importante porque muestra la gran diversidad de errores colocacionales que cometen los aprendices en sus producciones escritas. Por esta razón, a continuación presentamos cada uno de estos errores.

Al nivel descriptivo, los errores léxicos pueden afectar la base, el colocativo o la colocación entera. Cuando afectan a uno de los elementos de la colocación se trata de errores de *substitución* o de *creación*. Los errores de sustitución se cometen por la selección inapropiada de la base o el colocativo (ej. *\*realizar una meta* en vez de *alcanzar una meta*) y los de creación, por usar una UL inexistente (ej. *recibí un llamo* en vez de *recibí una llamada*).

Si el error léxico afecta la colocación entera, se distinguen errores de *síntesis*, *análisis* o de *sentido diferente*. Cuando el aprendiz crea una nueva UL en vez de utilizar una colocación (ej. *escaparatear* en vez de *ir de escaparates*) comete un error de síntesis y, cuando en vez de usar una UL simple crea una expresión que se parece a colocación comete un error de análisis (ej. *hacer de cotilleos*, en vez de *cotillear*). El error de sentido diferente es cuando se produce una

---

<sup>17</sup> Es un estudio que se realizó como parte del proyecto de creación de una herramienta de aprendizaje de colocaciones españolas (*HARenEs*) (vid. 4.5.2)



colocación española correcta, pero cuyo sentido es diferente del previsto (ej. *el próximo día* en vez de *el día siguiente*).

En cuanto a los errores gramaticales, la mayoría se refieren a la base, pero afectan también al colocativo y a la colocación entera. Entre los de la base, se distinguen errores que afectan al determinante – su presencia o ausencia es errónea (ej. *tienen el derecho de*), al número (ej. *tienen prejuicio*), al género (ej. *días festivas*), al régimen (ej. *tengo planes a*) y al modificador – la falta de este elemento es errónea (ej. *hacer un aterrizaje* en vez de *hacer un aterrizaje difícil*). Por lo que se refiere al colocativo, hay errores que afectan al régimen – ausencia o selección errónea de la preposición (ej. *en asisto la universidad* falta la preposición *a*), y al pronombre (ej. *en muero de ganas* falta el pronombre *me*). El único error gramatical que afecta la colocación entera se refiere al orden (ej. *amigos mejores*).

Finalmente, por error de registro se entiende el uso inapropiado de una colocación correcta. Por ejemplo, *#Yo tengo el deseo personal de ser bilingüe* en vez de *Yo tengo deseo de ser bilingüe*.

Estos tres tipos de errores del nivel descriptivo (los léxicos, los gramaticales y los de registro) se cometen tanto por razones interlingüísticas como intralingüísticas. Sin embargo, entre los tres tipos, los léxicos son los que requieren más información sobre la causa por la que se cometen (Wanner et al., 2011).

Los errores léxicos interlingüísticos de la tipología de Alonso Ramos se dividen en dos subclases: i) de importación – el aprendiz sustituye la UL en L2 por una UL en L1 u otra lengua adaptándola a la L2 (ej. *recibir un llamo*) o no (ej. *hicimos wakeboarding*); y ii) de extensión – el aprendiz traduce directamente la UL de su L1 a L2, y así construye una colocación cuyo sentido es diferente del previsto (ej. *gastar tiempo* en vez de *pasar tiempo*). Este tipo de error se comete también por la similitud fonética que existe entre un UL en L1 y L2 (ej. *lengua maternal* en vez de *lengua materna*) o por hipercorrección – se evita el uso de una UL en L2 por ser similar con su equivalente en L1 (ej. *cambiar al cristianismo* en vez de *convertirse al cristianismo*).

En lo que se refiere a los errores intralingüísticos se dividen en tres subclases: i) la derivación errónea - el aprendiz produce una UL inexistente en L2 debido a la derivación errónea (ej. *educación secundaria* en vez de *secundaria*); ii) la generalización – el aprendiz elige una UL más vaga o más genérica de lo necesario (ej. *hacer citas* en vez de *concertar citas*); c) la elección

errónea – el aprendiz selecciona una UL errónea, sin una razón clara y sin la intervención de la L1 (ej. *escribir un examen* en vez de *hacer un examen*).

Con esta tipología se demostró que los errores colocacionales que cometen los aprendices de ELE están lejos de ser homogéneos. Además se demostró que: 1) la mayoría de los errores son léxicos (56%) y afectan al colocativo 2) la razón principal por la que se cometen los errores léxicos es la interferencia de la L1, más exactamente, la extensión; 3) en cuanto a los errores gramaticales (44%) los más frecuentes afectan al régimen de uno de los constituyentes colocacionales (Alonso Ramos, 2013; Vincze et al., 2011). Además, analizando los errores se ha demostrado que de todos los tipos de colocaciones, las CVS se usan más por parte de los aprendices, pero también, son los que más problemas provocan (Wanner et al., 2013).

Los errores colocacionales que hemos presentado hasta aquí, son los que se cometen durante la producción abierta. No obstante, cuando hacen una traducción de L1 en L2, los errores que cometen los aprendices son distintos. Higuera García (2006a: 87-88) citando a Farghal y Obeidat (1995) presenta los problemas que surgen durante la traducción y las estrategias que se usan cuando no se conoce una colocación. La estrategia más frecuente es la sinonimia. Según los autores la causa principal del empleo de un sinónimo es la inconsciencia de las restricciones colocacionales que se debe, por su parte, a la tendencia que tienen los profesores de enseñar palabras aisladas en vez de llamar la atención a la colocabilidad. Otra estrategia que se suele usar es la de evitar u omitir la colocación. Por ejemplo, en vez de emplear la colocación *rabia profunda*, los aprendices suprimen el adjetivo y usan solamente el nombre *rabia*, o en vez de *profunda* emplean el adjetivo *mucha*, lo que conlleva a cambiar el significado de la colocación. En este último caso se trata de emplear la simplificación. Según Pejovic (2010: 123), esta estrategia es muy común para los aprendices serbios quienes están acostumbrados a emplear predicados verbales simples en vez de colocaciones. Por ejemplo, en lugar de usar la colocación *pedir un deseo*, los serbios suelen emplear el verbo *desear*. Otra estrategia, menos frecuente que las anteriores, según Farghal y Obeidat (1995), es la transferencia de la lengua materna. Cabe señalar que esta información no coincide con los resultados del estudio de Alonso Ramos (2013), según el cual la interferencia de la L1 es la causa principal de los errores colocacionales léxicos. Por fin, el último recurso que se suele emplear cuando no se conoce una colocación es la

paráfrasis. Es decir, los aprendices deciden recurrir a la explicación o la descripción cuando traducen colocaciones y en consecuencia producen oraciones que carecen de naturalidad.

De todo lo expuesto en este apartado, se deduce que las colocaciones representan un tema de enseñanza y aprendizaje relativamente complejo, y que, aunque hayan visto la luz materiales didácticos muy valiosos, es necesario seguir trabajando en esta línea. Después de presentar la tipología de los errores cometidos habitualmente por el aprendiz, podemos concluir que se trata de errores muy variados que a veces dependen de la L1 de los aprendices, pero también del tipo de prueba que deben realizar.

Para nuestra investigación, lo que nos interesa es detectar y analizar los errores que cometen los aprendices con lengua nativa macedonia acerca de las CVS españolas. Dado que centramos nuestro trabajo en un tipo de colocaciones y pretendemos evaluar unos aspectos concretos acerca de estas colocaciones, hemos optado por diseñar un test con diferentes tipos de actividades. Para llevar a cabo el análisis de los errores hemos optado por usar la tipología de Alonso Ramos et al. (2010). De lo arriba presentado, podemos concluir que se trata de una tipología de errores colocacionales bastante exhaustiva, que se adecúa al propósito final de nuestra investigación que es proporcionar material didáctico para el español destinado a aprendices extranjeros. Puesto que, en nuestro caso se trata de una investigación controlada, basada en una prueba de evaluación y no en un corpus, hemos tenido que adaptarla según nuestras necesidades. La descripción de la prueba y los resultados obtenidos los presentamos en el Capítulo 5.

## **Capítulo 5: Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español**

El presente capítulo se dedica al estudio detallado de la evaluación previa del conocimiento que tienen los aprendices macedonios de las CVS *hacer, tener y dar*, sin que éstas sean explícitamente enseñadas en las clases de E/LE. En él, se exponen los resultados del test que hemos diseñado y aplicado a nuestros encuestados para investigar el dominio de algunos aspectos concretos propios a las CVS que hemos elegido. El análisis pormenorizado que presentamos a continuación, nos sirve para obtener una imagen general sobre las dificultades que tienen los aprendices macedonios en relación con su nivel de español, y también, para definir los aspectos que mayor profundización requieren, antes de pasar a la creación del material didáctico.

### **5.1 Hipótesis**

Por la falta de concienciación sobre el fenómeno colocacional, nuestra hipótesis principal es que las CVS planteen dificultades desde el nivel inicial hasta los niveles avanzados. Nuestra expectativa es que el número de errores disminuya con la mejora del nivel de español, pero dado el hecho de que no se trabajan de modo explícito y sistemático en las clases, esperamos encontrar errores colocacionales hasta en los niveles avanzados (Nesselhauf, 2003).

Como lo mencionamos antes, en el apartado donde se presentan las dificultades en el aprendizaje de las colocaciones (*vid.* 4.6), cuando los encuestados no conocen una colocación tienden a recurrir en exceso a su lengua materna. Conociendo el carácter idiosincrático de las

CVS y la no-equivalencia de estas expresiones entre el macedonio y el español, suponemos que habrá muchos errores debidos a la transferencia de la L1. Puesto que en macedonio se prefiere el uso de verbos plenos en lugar de CVS, en las respuestas de test creemos que hallaremos más unidades léxicas simples que colocaciones. Esta hipótesis está en relación con la reflexión de Jaén Moreno (2009: 3) quien señala que “los aprendices de una lengua extranjera, a diferencia de lo que sucede con los nativos, tienden a procesar y memorizar el vocabulario de forma individual, pasando sólo más tarde a construir unidades multiléxicas”. En este sentido, es probable también que nuestros encuestados cometan errores combinando palabras de forma individual con el fin de crear colocaciones.

## 5.2 Descripción de los participantes

El estudio de este trabajo se ha realizado a partir de 4 grupos principales de alumnos de español, en total 69. Cada grupo corresponde a un nivel del MCER. Nos centramos en los niveles A2, B1, B2 y C1.

El primer grupo está compuesto por 14 estudiantes con nivel A2. Nueve de ellos son estudiantes de entre 15 y 16 años de edad, es decir, del X<sup>o</sup> grado de enseñanza secundaria obligatoria en el Instituto privado “Nova”. El resto, o sea 5 encuestados de entre 17 y 25 años de edad, estudian el español en la academia de idiomas “Casta Diva”. Luego, al segundo grupo pertenecen 18 estudiantes de español con nivel B1. Trece de los encuestados son estudiantes del II<sup>o</sup> curso de la carrera académica de Filología Hispánica de la Universidad “Blaze Koneski” de Skopje y 5 estudian español en la academia “Casta Diva”. En este grupo, los estudiantes de la Universidad tienen entre 19 y 20 años de edad y los de la academia entre 17 y 20. El tercer grupo, con nivel B2, lo conforman solamente 20 estudiantes del III<sup>er</sup> curso de la carrera académica de Filología Hispánica y tienen entre 19 y 21 años. Finalmente, el cuarto grupo abarca los estudiantes de IV<sup>o</sup> curso de Filología Hispánica cuyo nivel de español corresponde al nivel C1 del MCER y tienen entre 20 y 22 años.

La encuesta fue realizada en el mes de Junio de 2016 en los respectivos centros de enseñanza con un plazo de tiempo máximo de 40 minutos, equivalente a una hora de clase académica.

Todos los informantes tienen como lengua materna el macedonio, idioma perteneciente a la familia lingüística eslava y más concretamente, a su grupo lingüístico meridional, junto con el búlgaro, serbo-croata y el esloveno. Puesto que el macedonio y el español son lenguas alejadas, es muy probable encontrarnos con muchas desviaciones en el aprendizaje de las colocaciones; el análisis de dichas desviaciones será lo que nos sirva de guía para establecer una propuesta didáctica.

Respecto a la situación de la enseñanza del español en Macedonia, es importante mencionar la modesta expansión de estudios de español en el país, a pesar del interés existente. Se registra la presencia de una institución solamente, que incluye los programas de español a nivel de la escuela primaria y secundaria. Se trata de un colegio privado llamado “Nova” donde el español se enseña desde el VI<sup>o</sup> grado de la primaria hasta el XII<sup>o</sup> de la secundaria que es el último grado de Bachillerato. En la escuela primaria, los alumnos aprenden el español de una manera muy introductoria, pero a la edad de 14 años, es decir en IX<sup>o</sup> grado de la enseñanza secundaria, ya empieza a tener un carácter más intensivo. La clase de español dura 90 min y se imparte dos o tres veces por semana, con lo cual los alumnos tienen 120 horas de clases al año. El plan curricular que sigue este colegio para la enseñanza del español como lengua extranjera es el MCER. Tomando en consideración los criterios de este plan curricular para los niveles de aprendizaje, los nueve alumnos de “Nova” pertenecerían al nivel A2. El código que ha sido utilizado para enumerar sus encuestas es NA2XX.

Puesto que en Macedonia no existe presencia del Instituto Cervantes, las personas que quieren aprender español sólo lo pueden hacer en una academia de idiomas. El Centro de Idiomas “Casta Diva” es el único centro especializado en la enseñanza del español en Macedonia, y es reconocido por el Instituto Cervantes como Centro examinador de DELE. Los cursos, que están adaptados al MCER, tienen una duración de 90 minutos y se programan 2 veces a la semana, lo que representa un número total de 96 horas de docencia al año. Para nuestro estudio, hemos encuestado a 5 alumnos que tienen un nivel A2 y a otros 5 de nivel B1. El código que usamos para los primeros es CA2XX y para los segundos es CB1XX.

Por último, las personas que desean tener una formación reglada deben matricularse en un programa de licenciatura en la universidad. La carrera académica de Lengua y Literatura Españolas se enmarca dentro de la Cátedra de Lenguas Románicas de la Universidad de Filología “Blaze Koneski” de Skopje. Dichos estudios duran 4 años, divididos en 8 semestres, y la plantilla

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

de profesores de español consta de una asistente local, una lectora española y varios profesores visitantes del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”. Después de pasar todos los exámenes y presentar el trabajo de fin de grado, los estudiantes obtienen el título de Licenciado en Filología Española.

Las asignaturas principales que se imparten durante los 4 años son: Lengua española, Literatura, Gramática (Morfosintaxis, Sintaxis, Fonética y Fonología, Semántica y Pragmática) y cada una de ellas representa 120 clases de 45 minutos al semestre. Aparte de estas tres asignaturas, que son obligatorias, es imprescindible que los estudiantes cursen dos asignaturas electivas (dependiendo de si quieren orientarse hacia la traducción o la enseñanza del español), y una asignatura optativa (de otra cátedra o de otra facultad). Las principales asignaturas electivas para los que se orientan hacia la traducción son: Teorías de la traducción y la interpretación, Cultura y Civilización Españolas, Terminología, Análisis contrastivo, etc., y para los que se orientan hacia la enseñanza son: Psicología, Pedagogía, Cultura y Civilización hispanas, Metodica, etc. Algunas de estas asignaturas representan 30 clases de 45 minutos al semestre, y otras, 75 clases de 45 minutos al semestre. En total, las clases de español que tiene un estudiante son de 150 a 195 horas al semestre o de 300 a 390 al año.

Para empezar con los estudios de español en la universidad no se requiere ningún conocimiento previo del idioma y las clases se dan a un nivel inicial. A continuación vemos la correspondencia de cada curso con el nivel del MCER:

<b>Curso universitario</b>	<b>Nivel según MCER</b>
1 <sup>er</sup>	A1 – A2
2 <sup>do</sup>	B1
3 <sup>er</sup>	B2
4 <sup>o</sup>	C1

De acuerdo con esta clasificación, se eligen también los manuales para las clases de Lengua española.

Para nuestro estudio nos apoyamos en 3 grupos de estudiantes de la carrera académica – los de 2do, 3er y 4o curso que pertenecen a los niveles B1, B2 y C1 respectivamente. El código que ha sido utilizado para enumerar sus encuestas es FB1XX, FB2XX, FC1XX.

Finalmente, es importante señalar que el proceso de aprendizaje de la lengua española por los informantes es de carácter sobre todo institucional, puesto que se realiza a través de las clases presenciales en el Instituto, en el Centro o en la Universidad y la preparación personal de los estudiantes a través de las tareas y las actividades. Los alumnos tienen contacto con el idioma y la cultura hispánica fuera del ámbito natural que pudiera ser España o algún país de Hispanoamérica.

### 5.3 Elaboración del corpus de CVS

Decidimos enfocar nuestro trabajo en las colocaciones que tienen como verbos soporte *hacer*, *tener* y *dar*. Elegimos estos verbos porque conforman uno de los tipos de colocaciones más frecuentes de la lengua (Koike, 2001: 83). La elección de las colocaciones españolas de verbo soporte se ha llevado a cabo utilizando dos criterios – el nivel y la frecuencia (Bahns, 1993). Hemos decidido elegir colocaciones con verbo soporte que pertenecen a los manuales destinados para el nivel básico. Además, añadimos colocaciones cuyos sustantivos se asocian más repetidamente con los tres verbos que nos interesan.

Para cumplir con el criterio del nivel analizamos cuatro manuales didácticos que corresponden al nivel básico y extrajimos de ellos todas las colocaciones basadas en los verbos soporte *hacer*, *tener* y *dar*. Los manuales analizados son los siguientes:

- a) *Hablemos español 1* (Nikuljski y Jordanovska, 2004)
- b) *Gente 1* (Sans Baulenas y Martin Peris, 2004)
- c) *Español en marcha 1* (Castro Viúdez, Rodero Díez y Sardinero Franco, 2005)
- d) *Vamos 1* (Barceló, Benito Sánchez, y Beucaker, 2007)

Elegimos el libro de alumnos *Hablemos español 1* porque está pensado para alumnos macedonios, y además, las autoras son macedonias también. El nivel al que corresponde no está definido según el MCER y por esta razón hemos decidido analizar solamente las unidades de 1 a 14. Teniendo en cuenta el contenido funcional y gramatical presentado en estas unidades, podemos clasificarlas en el nivel inicial. La razón por la que elegimos el manual *Gente 1* es que se trata de uno de los manuales más utilizados en las academias privadas y además corresponde



5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

al nivel A1–A2. Los manuales *Español en marcha 1* y *¡Vamos! 1* son los manuales que nuestros encuestados de la Universidad utilizan en la clase de Lengua Española Contemporánea. El primero, *Español en marcha 1* se utiliza también en la academia “Casta Diva” y en el colegio “Nova”, dos instituciones cuyos alumnos participan en nuestra encuesta, como ya lo explicamos anteriormente.

En la tabla siguiente presentamos las colocaciones de verbo soporte extraídas de los tres manuales mencionados.

<i>Hablemos español</i>	<i>Gente 1</i>	<i>Español en marcha</i>	<i>Vamos 1</i>
<b>Hacer</b>			
1. hacer cola	1. hacer dieta	1. hacer una foto	1. hacer una excursión
2. hacer un análisis	2. hacer una reserva	2. hacer una pregunta	2. hacer una actividad
3. hacer ejercicio	3. hacer una llamada	3. hacer una entrevista	3. hacer un viaje
4. hacer una escapada	4. hacer ejercicio		4. hacer una foto
	5. hacer un viaje		
	6. hacer una foto		
<b>Tener</b>			
5. tener sed	7. tener libertad	4. tener precio	5. tener gripe
6. tener prisa	8. tener sensación	5. tener frío	6. tener un problema
7. tener suerte	9. tener responsabilidad	6. tener gripe	7. tener hambre
8. tener dolor	10. tener experiencia	7. tener éxito	8. tener relación
9. tener alergia	11. tener aptitud	8. tener cuidado	9. tener buen carácter
10. tener la culpa	12. tener hambre		10. tener tiempo
11. tener un accidente	13. tener paciencia		
12. tener una oportunidad	14. tener voluntad		
13. tener fiebre	15. tener buen carácter		
14. tener gripe			
15. tener un catarro			
16. tener escalofríos			
17. tener estrés			
18. tener mareos			
<b>Dar</b>			
19. dar una información	16. dar una información	9. dar permiso	11. dar un paseo
20. dar un beso	17. dar un beso	10. dar un paseo	

Tabla 2. Colocaciones con verbo soporte extraídas de los cuatro manuales

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

En la tabla incluimos solamente las colocaciones que según los criterios de la TST tienen como colocativo un verbo soporte.

Puesto que algunas de las colocaciones se repiten en los manuales, compilamos otra lista donde las enumeramos sin repetición y por verbo soporte.

Hacer		Tener		Dar			
1	hacer cola	1	tener sed	16	tener la sensación	1	dar una información
2	hacer un análisis	2	tener prisa	17	tener la responsabilidad	2	dar un beso
3	hacer ejercicio	3	tener suerte	18	tener experiencia	3	dar permiso
4	hacer una escapada	4	tener dolor	19	tener aptitud	4	dar un paseo
5	hacer dieta	5	tener alergia	20	tener hambre		
6	hacer una reserva	6	tener la culpa	21	tener paciencia		
7	hacer una llamada	7	tener un accidente	22	tener voluntad		
8	hacer un viaje	8	tener la oportunidad	23	tener buen carácter		
9	hacer una foto	9	tener fiebre	24	tener frío		
10	hacer la comida	10	tener gripe	25	tener éxito		
11	hacer una pregunta	11	tener un catarro	26	tener cuidado		
12	hacer una entrevista	12	tener escalofríos	27	tener un problema		
13	hacer una excursión	13	tener estrés	28	tener la posibilidad		
14	hacer una actividad	14	tener mareos	29	tener una relación		
		15	tener libertad	30	tener tiempo		

**Tabla 3. Clasificación por verbo soporte de las colocaciones extraídas de los cuatro manuales**

La Tabla 3 nos muestra que las colocaciones con el verbo *tener* son las más numerosas en los manuales analizados (30 colocaciones), después vienen las que tienen el verbo *hacer* (14 colocaciones) y por último, las menos frecuentes son aquellas construidas con el verbo soporte *dar* (solo 4 colocaciones).

Para cumplir con el criterio de frecuencia, seleccionamos otras 30 colocaciones que tienen como verbo soporte *tener*, *hacer* y *dar*. Para ello consultamos el *Corpus del Español* (Davies, 2012—) (*vid.* 4.5.4) e hicimos el ranking por frecuencia de los sustantivos que se asociaban más repetidamente con los tres verbos que nos interesan. En la lista que obtuvimos, aparecieron combinaciones de verbo-nombre que no representaban una colocación y también surgieron casos donde los verbos tenían otra función que la de soporte. Por lo tanto, el siguiente paso era seleccionar solamente las combinaciones verbo-nombre que constituían una colocación con verbo soporte. Además, durante la selección también se tuvo en cuenta que no se repitieran las

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

colocaciones ya extraídas de los manuales. En la tabla siguiente reproducimos las 30 colocaciones seleccionadas del *Corpus del Español* – 10 con cada verbo soporte:

	<b>Hacer</b>	<b>Frec</b>	<b>Tener</b>	<b>Frec</b>	<b>Dar</b>	<b>Frec</b>
1	hacer caso	1465	tener miedo	1364	dar un paso	4023
2	hacer un esfuerzo	1380	tener una idea	1406	dar una orden	779
3	hacer daño	1039	tener ganas	534	dar un golpe	589
4	hacer uso	675	tener una duda	516	dar una respuesta	479
5	hacer la guerra	608	tener la capacidad	434	dar clase	447
6	hacer un gesto	412	tener conciencia	428	dar gritos	384
7	hacer una visita	387	tener la ventaja	418	dar una explicación	343
8	hacer un movimiento	381	tener influencia	396	dar un salto	307
9	hacer un sacrificio	358	tener una opinión	358	dar un consejo	264
10	hacer una observación	317	tener la esperanza	346	dar una instrucción	260

**Tabla 4. Colocaciones de verbo soporte extraídas del Corpus de Español (Davies, 2012—)**

La lista final de colocaciones en la que se fundamenta el análisis contrastivo está compuesta por la suma de las colocaciones extraídas de los manuales y las colocaciones seleccionadas del Corpus de español. Así pues, el número total de colocaciones es de 77. Con el verbo *hacer* hay 24 colocaciones, con *tener* – 40 y con *dar* – 14.

Una vez elaborada la lista de colocaciones españolas, se realizó un análisis contrastivo con sus equivalentes en macedonio. Por esa razón, primero traducimos las colocaciones españolas al macedonio y luego, hicimos una comparación. Se destacan tres grandes categorías de equivalencia (Martín Bosque, 2008):

- colocaciones que coinciden en español y en macedonio,
- colocaciones que tienen diferentes características en las dos lenguas,
- colocaciones que no tienen como equivalente de traducción otra colocación.

A continuación presentamos, para cada verbo, todas las colocaciones españolas, las del corpus y las de los manuales, con su respectivo equivalente en macedonio.

5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

**Hacer**

	Colocación en español	Equivalente en macedonio
1	hacer cola	cheka red [esperar cola]
2	hacer un análisis	pravi analiza [hacer análisis]
3	hacer ejercicio	vezba [ejercitar]
4	hacer una escapada	odi na kratko patuvanje [ir a corto viaje]
5	hacer dieta	da bidesh na dieta [ser a dieta]
6	hacer una reserva	rezervira [reservar]
7	hacer una llamada	se javuva [llamar]
8	hacer un viaje	patuva [viajar]
9	hacer una foto	slika/ fotografira [fotografiar]
10	hacer la comida	gotvi [cocinar]/ pravi jadenje [hacer comida]
11	hacer una pregunta	postavuva prashanje [poner pregunta]
12	hacer una entrevista	pravi intervju [hacer entrevista]
13	hacer una excursión	odi na ekskurzija [va a excursión]
14	hacer una actividad	pravi aktivnost [hacer actividad]
15	hacer caso	obrakja vnanie [remitir atención]
16	hacer un esfuerzo	pravi napor [hacer esfuerzo]
17	hacer daño	povreduva [dañar]
18	hacer uso	koristi [usar]
19	hacer la guerra	vojuva [guerrear]/ vodi vojna [conducir, guiar guerra]
20	hacer un gesto	pravi gest [hacer gesto]
21	hacer una visita	posetuva [visitar]
22	hacer un movimiento	pravi dvizenje [hacer movimiento]
23	hacer un sacrificio	pravi zrtva [hacer sacrificio]
24	hacer una observación	nabljuduva [observar]

**Tabla 5. Las colocaciones con el verbo soporte *hacer* y sus equivalentes de traducción en macedonio**

**Tener**

	Colocación en español	Equivalente en macedonio
1	tener sed	da bidesh zeden [ser sediento]
2	tener prisa	(se) brza [apurar(se)]
3	tener suerte	ima sreka [tener suerte]
4	tener dolor	boli [doler]
5	tener alergia	ima alergija [tener alergia]
6	tener la culpa	da bidesh vinoven [ser culpable]
7	tener un accidente	ima nezgoda [tener accidente]

5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

	Colocación en español	Equivalente en macedonio
8	tener una oportunidad	ima moznost [tener oportunidad]
9	tener fiebre	ima visoka temperatura [tener alta temperatura]
10	tener gripe	ima grip [tener gripe]
11	tener catarro	da bidesh nastinat [ser resfriado]
12	tener escalofríos	se trese [temblar]
13	tener estrés	da bidesh pod stres [ser bajo estrés]
14	tener mareos	ima vrtoglavica [tener mareo]
15	tener libertad	ima sloboda [tener libertad]
16	tener la sensación	ima chuvstvo [tener sensación]/ chuvstvuvu [sentir]
17	tener la responsabilidad	ima odgovornost [tiene responsabilidad]/ da bidesh odgovoren [ser responsable]
18	tener experiencia	ima iskustvo [tener experiencia]
19	tener aptitud	ima sposobnost [tiene la aptitud]
20	tener hambre	da bidesh gladen [ser hambriento]
21	tener paciencia	ima trpenie [tener paciencia]/ da bidesh trpeliv
22	tener voluntad	ima volja [tener voluntad]
23	tener buen carácter	ima dobar carácter [tener buen carácter]
24	tener frío	da mu bide ladno nekomu [ser: frío es para alguien]
25	tener éxito	ima uspeh [tener éxito]/ da bidesh uspeshen [ser exitoso]
26	tener cuidado	vnimava [cuidar]/ da bidesh vnimatelen [es cuidadoso]
27	tener problema	ima problem [tener problema]
28	tener posibilidad	ima moznost [tener posibilidad]
29	tener una relación	ima vrska so [tener relación con]/ da bidesh vo vrska [ser en relación]
30	tener tiempo	ima vreme [tener tiempo]
31	tener miedo	da ti e strav [ser: miedo es para mí]
32	tener una idea	ima idea [tener idea]
33	tener ganas	ima zelba [tener gana]
34	tener una duda	se dvoumi, se koleba [dudar]
35	tener capacidad	ima sposobnost [tener capacidad]/ da bidesh sposoben [ser capaz]
36	tener conciencia	ima sovest [tener conciencia]
37	tener la ventaja	ima prednost [tener ventaja]
38	tener influencia	ima vlijanie [tener influencia]
39	tener opinión	ima mislenje [tener opinión]
40	tener esperanza	se nadeva [esperar]/ ima nadez [tener esperanza]

Tabla 6. Las colocaciones con el verbo soporte *tener* y sus equivalentes en macedonio

**Dar**

	Colocación en español	Equivalente en macedonio
1	dar una información	dava informacija [dar información]/ informira [informar]
2	dar un beso	baknuva [besar]
3	dar permiso	dozvoluva [permitir]
4	dar un paseo	se sheta [pasear]
5	dar un paso	pravi chekor [hacer paso]
6	dar orden	dava naredba [dar orden]/ nareduva [ordenar]
7	dar un golpe	udira [golpear]
8	dar una respuesta	dava odgovor [dar una respuesta]/ odgovara [responder]
9	dar una clase	dava chas [dar clase]
10	dar un grito	ispushta vresok [suelta un grito], vika [gritar]
11	dar una explicación	dava objasnuvanje [dar explicación]/ objasnuva [explicar]
12	dar un salto	skoka [saltar]
13	dar un consejo	dava sovet [dar consejo]/ aconsejar [sovetuva]
14	dar una instrucción	dava instrukcija [dar instrucción]

**Tabla 7. Las colocaciones con el verbo soporte *dar* y sus equivalentes en macedonio**

Este corpus de colocaciones, nos sirvió de base para la elección de las colocaciones que se incluyen en el test. Los criterios para elegir las colocaciones para cada ejercicio dependen del objetivo del ejercicio que presentamos en el siguiente apartado.

#### 5.4 Presentación del test

Los estudios que se han llevado a cabo para evaluar la competencia colocacional del estudiante siguen dos aproximaciones principales: por un lado, el uso de un corpus de textos producidos por los alumnos y por otro lado, el diseño e implementación de pruebas de evaluación de diferentes características (Jaén Moreno, 2009). Para la evaluación del conocimiento de las colocaciones españolas, existen varios estudios que se basan en el corpus escrito del español L2 (CEDEL2) (*vid.* 4.6). No obstante, en lo que se refiere a investigaciones a partir de pruebas, a nuestro saber, existe solamente un trabajo parecido. Se trata del trabajo de Molina Alfaro (2013) que tiene como objetivo evaluar el conocimiento de las colocaciones con los verbos soporte *dar*, *tener* y *hacer*. En el test que ha diseñado e implementado la autora se les

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

pide a los informantes bilingües en español e italiano de completar 20 frases eligiendo el verbo soporte adecuado. De esta manera, el único aspecto que se evalúa con el test es la producción del colocativo.

Para evaluar el nivel de conocimiento que tienen los aprendices macedonios sobre algunas CVS hemos optado por el diseño de un test. Hemos elegido este procedimiento porque lo consideramos más relevante teniendo en consideración los aspectos concretos que se pretende evaluar. Como se ha explicado arriba, conocer una colocación no siempre significa conocer el significado de sus constituyentes, sino que, conocer una serie de rasgos propios a los elementos de la colocación. Es por esta razón que en nuestro test se pretende evaluar varios aspectos propios a las CVS y no solamente la producción del colocativo, lo que generalmente es el tema central de los trabajos de investigación.

Para cumplir el objetivo se ha elaborado un test que está compuesto por 7 ejercicios. Dos de los ejercicios (1 y 7) tienen como objetivo evaluar el conocimiento de las colocaciones enteras, otros dos ejercicios (2 y 3) examinan el conocimiento de los colocativos, un ejercicio examina el conocimiento de las bases (4) y dos ejercicios (5 y 6) examinan fenómenos gramaticales: la determinación y el régimen. Cada ejercicio consiste de 6 frases y cada frase contiene una colocación diferente. Así pues, este test tiene el objetivo de evaluar el conocimiento de 42 colocaciones con verbos soporte: 16 con *hacer*, 16 con *tener* y 10 con *dar* (vid. Tabla 8).

Ejercicio	Nº de colocaciones por verbo		
	<i>hacer</i>	<i>tener</i>	<i>dar</i>
1	3	3	0
2	3	0	3
3	4	0	2
4	3	0	3
5	1	4	1
6	1	5	0
7	1	4	1
Total nº de colocaciones	16	16	10

**Tabla 8. Número de colocaciones por ejercicio**

En la Tabla 9 se presenta el número de colocaciones para cada ejercicio.

Colocaciones con <i>hacer</i>	Colocaciones con <i>tener</i>	Colocaciones con <i>dar</i>
hacer la guerra	tener prisa	dar besos
hacer ejercicio	tener frío	dar un paseo
hacer daño	tener la esperanza	dar golpes
hacer fotos	tener la ventaja	dar pasos
hacer un viaje	tener una opinión	dar un salto
hacer una visita	tener fiebre	dar un permiso
hacer cola	tener paciencia	dar un consejo
hacer dieta	tener dolor	dar una orden
hacer una excursión	tener influenza	dar explicaciones
hacer una pregunta	tener cuidado	dar un grito
hacer una reserva	tener miedo	
hacer una llamada	tener éxito	
hacer uso	tener ganas	
hacer un movimiento	tener la culpa	
hacer un esfuerzo	tener estrés	
hacer caso	tener la responsabilidad	

**Tabla 9. Las colocaciones del test divididos según el verbo soporte**

A continuación presentamos los objetivos e hipótesis de partida que hemos fijado para cada ejercicio.

*Ejercicio 1.* El objetivo del ejercicio es la producción de unas colocaciones españolas que no existen en macedonio como tales (Mihajlovska, 2015). Por lo tanto, hemos elegido colocaciones españolas cuyos equivalentes macedonios son verbos plenos o bien la construcción *ser* + adjetivo. Creemos que el aprendiz no tiene muchas dificultades de comprensión y producción cuando se trata de colocaciones que coinciden en macedonio y en español, puesto que sólo tiene que traducir cada elemento para llegar a la combinación adecuada. Sin embargo, en el caso de las colocaciones que presentan desviaciones entre la L1 y la L2, o si no existen como tales en la L1 o L2, es más difícil para el alumno producir la colocación correcta, ya que la



transferencia le puede llevar a producciones que no son aceptables en español, por ejemplo *guerrean* en lugar de *hacer la guerra* (M<sup>a</sup> Molero y Salazar, 1994).

Para evaluar la producción de las CVS hemos decidido emplear la técnica de traducción. Aunque en el ámbito de la evaluación del vocabulario, la traducción es un método poco valorado, un considerable número de trabajos cuyo objetivo es evaluar la producción colocacional ha recurrido a esta técnica (Jaén Moreno, 2009). Por consiguiente, en este ejercicio se les pide a los encuestados traducir seis frases del macedonio al español. En el ejercicio se espera el uso de 3 colocaciones con el verbo *hacer* y 3 con el verbo *tener*.

Lo que queremos conseguir con este ejercicio es comprobar si, en vez de usar verbos plenos o construcciones copulativas, los encuestados van a producir CVS que se usarán correctamente en la oración española. Teniendo en cuenta que las colocaciones no existen en macedonio, esperamos traducciones que no son aceptables en español.

*Ejercicio 2.* Este ejercicio tiene como objetivo producir el colocativo correcto de colocaciones que tienen como sinónimo un verbo pleno. Se les pide a los estudiantes que completen las frases con un verbo, manteniendo el significado de la frase inicial donde se presenta el verbo pleno.

Las colocaciones que se han elegido para este ejercicio no existen en macedonio (ej. *dar besos*), y las que existen con otro colocativo no se usan tanto – se prefiere el uso de los verbos plenos. Hay 3 colocaciones con el verbo soporte *hacer* y 3 con *dar*.

Dado que estas colocaciones españolas no existen en macedonio, es muy probable que los aprendices macedonios tengan dificultades para producir el verbo soporte correcto.

*Ejercicio 3.* Es un ejercicio de selección múltiple. Se les pide a los encuestados que elijan el colocativo correcto entre las tres opciones dadas. Las colocaciones españolas que se presentan aquí (ej. *hacer la cola*) corresponden a colocaciones en macedonio (ej. *esperar la cola*), solo que el verbo soporte no coincide. Por esta razón, uno de los distractores que se ofrece es la traducción literal del colocativo macedonio (*espera la cola, hace tres pasos, son en dieta, van a una excursión, ponen preguntas, hace un salto*) y el otro distractor es un verbo soporte que no es apropiado para la base dada. Entre las colocaciones elegidas para este ejercicio, hay 4 con el verbo soporte *hacer* y 2 con *dar*.

Con este ejercicio queremos verificar si los aprendices eligen una UL incorrecta por la intervención de la L1 o porque no conocen el colocativo apropiado.

*Ejercicio 4.* Se espera que los encuestados encuentren la base de la colocación a través de la derivación y para ello, se les pide que completen los espacios en blanco con el nombre adecuado para conservar el significado del verbo inicial.

Hemos elegido 3 colocaciones con el verbo *dar* y 3 con el verbo *hacer*. Nuestra hipótesis es que los encuestados puedan tener dificultades para encontrar los nombres deverbales que funcionan como base de las colocaciones.

*Ejercicio 5.* Lo que nos interesa averiguar con este ejercicio es el uso del artículo en las colocaciones. Se les pide a los encuestados completar las frases con los artículos definidos o indefinidos, si procede o con el signo  $\emptyset$  en el caso contrario.

En macedonio, ninguna de las colocaciones equivalentes a las que conforman este ejercicio lleva artículo. En efecto, el artículo indefinido no existe y en cuanto al artículo definido, funciona como un sufijo que se añade al nombre. Estas discrepancias entre los dos idiomas respecto al uso del artículo pueden fácilmente acarrear errores en las respuestas de los aprendices.

*Ejercicio 6.* El objetivo de este ejercicio es evaluar el uso de las preposiciones en las CVS. Para ello, los encuestados tienen que completar las frases con la preposición adecuada.

En la investigación realizada como parte del proyecto ColocaTe, cuyo objetivo es la elaboración de un programa para el aprendizaje en línea de las colocaciones en español como segunda lengua, se ha mostrado que el error más frecuente de tipo gramatical concierne al régimen (Alonso Ramos, 2013: 68). Por esta razón hemos decidido incluir una actividad donde los encuestados tienen que completar las oraciones con la preposición adecuada.

En las colocaciones de este ejercicio no hay muchas diferencias entre las preposiciones españolas y sus equivalentes macedonios. Las dos preposiciones que no coinciden en ambos idiomas se refieren a las colocaciones *tiene dolor de cabeza* y *tiene miedo a la oscuridad*. En macedonio en lugar de *tiene dolor de cabeza* se dice más bien *tiene dolores en la cabeza* y en lugar de *le tiene miedo a la oscuridad* se diría simplemente *tiene miedo de la oscuridad*. De esa manera, esperamos errores debidos a la interferencia de la L2 solamente para estas dos frases. El resto de los posibles errores se cometerían a causa del conocimiento parcial de la L2.

*Ejercicio 7.* Con el último ejercicio se quiere averiguar si los encuestados entienden las colocaciones españolas que no coinciden en ambas lenguas y si pueden encontrar los equivalentes macedonios adecuados. En los ítems que proporcionamos se distinguen dos tipos de desviaciones entre las colocaciones españolas y sus equivalentes en macedonio. Por un lado, se

trata de colocaciones que tienen diferentes características en macedonio, y por otro lado, colocaciones que no tienen como equivalente de traducción una colocación sino una expresión del tipo *ser+adjetivo*.

Para conseguir este objetivo, se pide a los encuestados que traduzcan las frases del español al macedonio. En comparación con el ejercicio de producción, creemos que los resultados para este ejercicio serán mejores, aunque dada la falta de concienciación sobre el fenómeno colocacional, es posible la producción de ciertas traducciones literales.

Un último apunte que nos gustaría destacar en cuanto al formato de nuestro test, es la secuenciación. El test está dividido en tres secciones y cada una de ellas se complementa aparte. Hemos decidido secuenciar el test por dos razones. Partimos de la idea de que las tareas que resultan más difíciles para los encuestados y necesitan un mayor esfuerzo para su cumplimentación se evaluarían mejor si el alumno las realizaba al comienzo. De esa manera, la traducción español-macedonio, la producción de los colocativos y la elección múltiple corresponden a la Sección A. En la Sección B, hemos decidido incluir los ejercicios de producción de la base, los artículos y las preposiciones, puesto que estas tareas requieren menor esfuerzo para su realización. Finalmente, la traducción español-macedonio constituye la Sección C porque consideramos que esta tarea resultaría más sencilla para los encuestados. Otra razón por la que decidimos pasar el test por secciones era para minimizar el riesgo de que los encuestados se dejaran influir en sus respuestas por los ejemplos incluidos en otros ejercicios.

## **5.5 Análisis de los resultados**

Después de realizar la encuesta, se procedió al estudio de los resultados para cada ejercicio. Primero se clasificaron los diferentes tipos de respuesta como “acertadas”, “sin respuesta” (NC) y “no acertadas”, para centrarnos luego en el análisis de los errores en las respuestas no acertadas. En cuanto al proceso de analizar los errores, se trataba primero de identificarlos, luego describirlos y finalmente clasificarlos. La clasificación que seguimos para todos los ejercicios en general se basaba en discriminar los errores interlingüísticos (interferencias que tienen su origen en la lengua materna o en lenguas extranjeras) de los errores intralingüísticos (debidos al conocimiento parcial de la L2). En lo que se refiere a los errores colocacionales en particular,

recurrir a la tipología propuesta por Alonso Ramos et al. (2010) (*vid.* 4.6), que adaptamos a nuestras necesidades. Sin embargo, tomando en consideración la variedad de ejercicios y los diferentes objetivos de cada ejercicio, seguimos una clasificación particular para cada uno de ellos.

En lo referente a la presentación de los resultados, nos gustaría solamente aclarar que analizamos los datos por nivel de conocimiento del español (A2, B1, B2, C1). Para los niveles A2 y B1, puesto que cada uno lo constituyen dos grupos de participantes, hacemos el análisis para cada grupo que pertenece al mismo nivel, por separado (por ejemplo, los grupos C y N del nivel A2) y luego comparamos los datos de ambos grupos.

### 5.5.1 Producción de unas CVS a través de la traducción

El objetivo de este ejercicio era la producción de ciertas colocaciones con verbo soporte españolas a través de la traducción del macedonio al español. Veamos cada frase en macedonio con la traducción literal española y la traducción esperada en cursiva:

- 1) Додека богатите војуваат, сиромасите умираат [lit. Mientras los ricos guerrear, los pobres mueren]. *Mientras los ricos hacen la guerra, los pobres mueren.*
- 2) Вежбам наутро [lit. Ejercicio por la mañana]. *Hago ejercicio por la mañana.*
- 3) Марија брза да го продаде автомобилот [lit. María apura para vender el coche]. *María tiene prisa por vender el coche.*
- 4) На Марија многу ѝ е ладно вечерва [lit. A María mucho le es frío esta noche]. *María tiene mucho frío esta noche.*
- 5) Денес, не знам зошто, се надевам дека некогаш ќе ја видам. [Hoу, no sé por qué, espero que algún día la voy a ver] *Hoу, no sé por qué, tengo la esperanza de verla algún día.*
- 6) Пушти ме, ме повредуваш! [lit. Suéltame, me dañas]. *Suéltame, me haces daño.*

Para el análisis del ejercicio nos centramos únicamente en las traducciones propuestas para cada colocación esperada, es decir, no se analiza el resto de la frase traducida. Por “no acertada”, se entiende que la respuesta que no coincide con la colocación que nosotros esperábamos. Por

ejemplo, en la frase *Hoy, no sé por qué, espero verlo algún día*, la UL *espero* puede ser aceptable para algunos hablantes, pero al no ser una colocación, se considera como una respuesta no acertada.

Una vez hecha la anotación de las respuestas no acertadas, centramos nuestra atención en la clasificación de los errores. Se clasifican en dos grupos: no colocacionales y colocacionales. Entre los errores no colocacionales detectamos UULL simples que no existen en español (\**ejercicio* por *hago ejercicio*), y también UULL que no son apropiadas en el contexto en el que aparecen (*Practico* por *la mañana* en vez de *Hago ejercicio por la mañana*). También observamos que, al no conocer la colocación, los informantes usan expresiones que son inaceptables o que no conservan el mismo sentido que en la frase macedonia (\**Ana se siente fría* en vez de *Ana tiene frío*). Estos errores los clasificamos también en el grupo de errores no colocacionales, bajo la etiqueta de “otras expresiones”. Al final de todo analizamos los errores colocacionales. En primer lugar, identificamos si el error afecta a la colocación entera o solamente uno de sus constituyentes, la base o el colocativo, y después analizamos si se trata de un error léxico o gramatical.

Los errores léxicos afectan al colocativo o la colocación entera. Cuando afectan al colocativo, éste se sustituye por otra palabra que existe en español, con lo cual se crea una colocación que no es aceptable en el contexto dado. Por ejemplo, se usa *Cuando los ricos están de guerra, los pobres mueren* en vez de *Cuando los ricos hacen la guerra, los pobres mueren*. Estos errores son únicamente intralingüísticos y se anotan como errores de “elección errónea” del colocativo. Puesto que las colocaciones españolas de este ejercicio no tienen como equivalente en macedonio una colocación sino un verbo pleno, no esperamos errores colocacionales debidos a la interferencia de la L1. Cuando el error léxico afecta a la colocación entera se trata del empleo de una colocación que existe en español, pero tiene un sentido que es completamente diferente del sentido en la frase inicial macedonia. Por ejemplo, en vez de *tiene la esperanza de verlo* se usa *tiene ganas de verlo*. Estos errores los etiquetamos como “colocaciones con otro sentido”.

Los errores gramaticales afectan a la base o más específicamente: i) al determinante (la falsa presencia o ausencia del artículo), como en ej. *hago un ejercicio por la mañana* en lugar de *hago ejercicio por la mañana*, ii) al número, como en ej. *hacen guerras* en vez de *hacen la*

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

guerra, iii) al régimen, ej. *tiene prisa de vender el coche* en lugar de *tiene prisa por vender el coche*.

Cabe mencionar que los errores de ortografía que afectan al colocativo o la base, como por ejemplo, la ausencia de la tilde o la confusión de s/ z/ c, no fueron decisivos para considerar una colocación como no acertada. Por ejemplo, en *ago ejersisios* a pesar de la existencia de un error ortográfico en el colocativo y otro en la base, dicha colocación se anota como acertada.

A continuación presentamos el análisis de los resultados de cada nivel por separado.

### Nivel A2

Sobre un total de 84 traducciones posibles, los encuestados con nivel A2 han acertado 14 (16.7%) colocaciones, no han proporcionado ninguna traducción para 44 (52.3%) colocaciones y no han acertado 26 (31%).

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	16.7%	52.3%	31%

**Tabla 10. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 1**

En la Tabla 10 se nota un número muy elevado de no-respuestas, lo que significa que la producción de colocaciones con verbos soporte resulta muy compleja para los encuestados del nivel A2. Además, es relativamente alto también el porcentaje de las colocaciones no acertadas. La causa principal de este resultado es la preferencia de usar UULL simples en vez de colocaciones. Sobre un total de 26 respuestas no acertadas proporcionadas por ambos grupos, contamos 6 (29%) colocaciones, 16 (57%) UULL simples y 4 (14%) “otras expresiones”. Además, en lo que se refiere a los errores detectados en las respuestas no acertadas, afectan más UULL simples que colocaciones. Como era de esperar, por interferencias del macedonio, los informantes intentan usar verbos plenos, lo que a veces lleva a la producción de UULL que no existen en español o al empleo de unas UULL que no son apropiadas en el contexto dado.

La colocación con el mayor número de respuestas no acertadas es *hago ejercicio* y la que tiene el mayor número de aciertos es *tiene frío*.

Veamos ahora, por separado, los resultados de los dos grupos que tienen nivel A2 – el de la academia (CA2) y el del colegio (NA2).

Sobre un total de 30 traducciones, los encuestados del grupo CA2 han acertado 8 (27%) de las colocaciones esperadas, no han proporcionado ninguna traducción para 16 (53%) y no han acertado 6 (20%).

La colocación más acertada para este grupo es *tiene frío*. Cuatro de los 5 informantes han usado esta colocación en las traducciones. Las otras colocaciones acertadas son *hacen la guerra* y *hago ejercicio* (3). Para esta última colocación, detectamos un error ortográfico que afecta a la base (*\*ejercisios*) pero, como acabamos de explicar, lo consideramos como respuesta correcta, del mismo modo que el uso del plural en la base (*hago ejercicios*). En cuanto a los casos que se han dejado sin traducción, el mayor número se registra para la colocación *me haces daño*. Los 5 encuestados han dejado un espacio en blanco donde se esperaba el uso de dicha colocación. Las otras colocaciones que nosotros esperábamos, pero que los encuestados no conocían y por ello no han proporcionado ninguna traducción son: *hacen la guerra* (4), *tiene la esperanza* (4), *tiene prisa* (3). Entre las colocaciones no acertadas, observamos una traducción que es aceptable, pero no es la respuesta que esperábamos. Se trata de la UL *espero* en la oración 5 (*Hoy, no sé por qué, espero verla algún día*).

Por lo que se refiere a los errores, encontramos 5 en total. Dos errores son no colocacionales, es decir un 40% del total de errores, y 3 errores son colocacionales o un 60% del total de errores. Entre los errores no colocacionales encontramos un intento de traducir por un verbo pleno (*\*ejerció* por *hago ejercicio*) y un intento de traducir por otra expresión (*\*Ana se sienta muy fría* por *Ana tiene frío*). En cuanto a los errores colocacionales, todos son gramaticales. Observamos 1 error que es debido al artículo (*hago un ejercicio*), y 2 son debidos a la preposición (*\*tiene prisa para*).

Los encuestados del grupo NA2, sobre las 54 traducciones posibles, han acertado 6 (11%) colocaciones, han dejado 28 (52%) casos sin respuesta y no han acertado 20 (37%) colocaciones.

Uno de ellos ha acertado la colocación *hago ejercicio* y 5 han acertado *tiene frío*. Aunque en los 5 casos la palabra *frío* no lleva tilde, hemos decidido considerar la colocación como correcta. En cuanto a la falta de respuesta, la mayoría de los encuestados no han dado ninguna

traducción para las colocaciones *me haces daño* (8) y *tiene prisa* (8). Los otros casos donde faltan traducciones son para las colocaciones: *hacen la guerra* (7), *tiene la esperanza* (3), *tiene frío* (1), *hago ejercicio* (1). La colocación que ha presentado mayores problemas para los participantes de NA2 es *hago ejercicio*.

De nuevo aquí, observamos 4 casos donde la traducción puede ser aceptable, pero no es la colocación que nosotros esperábamos, sino un verbo pleno. Se trata de nuevo de la UL *espero* (3) en vez de *tengo la esperanza*, pero también de *me estás lastimando* (1) en vez de *me haces daño*.

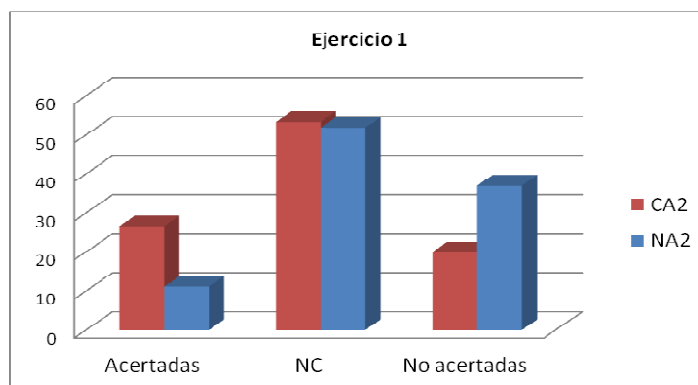
Analicemos ahora los errores. El número total de errores que ha cometido el grupo NA2 para este ejercicio es de 16. De ellos, 13 (81%) son no colocacionales y 3 (19%) son colocacionales. De los no colocacionales, hay 10 que afectan a las traducciones de una UL y 3 que afectan a “otras expresiones”. Entre las 10 traducciones de una UL, hay algunas que son inexistentes en español: *\*guerran* (por *hace la guerra*), *\*ejercicio*, *\*exercisio* (por *hago ejercicio*), *\*esperanso* (por *tengo la esperanza*), y otras que no conservan el sentido de la frase macedonia: *trabajo*, *estudio*, *practico* y *estoy practicando* (por *hago ejercicio*), *está tratando* (por *tiene prisa*). Además, en una de las traducciones encontramos solamente la parte nominal de la colocación (*\*esperanza* por *tiene la esperanza*) lo que significa que el informante conoce la base, pero no el colocativo con el que se combina. En el grupo de “otras expresiones” clasificamos las frases: *\*Ana está frío*, *Ana es fría*, *Está frío* (por *Ana tiene frío*). La primera frase es completamente inaceptable, y las otras dos son aceptables pero no conservan el significado de la frase macedonia.

Entre los errores colocacionales, detectamos uno que afecta al colocativo: *están en guerra* (por *hacen la guerra*) y otro que afecta la colocación entera: *tiene ganas* (por *tiene la esperanza*). Detectamos también un error gramatical que es debido al artículo: *hago el ejercicio* (por *hago ejercicio*).

En la Figura 29 se hace una comparación de los tipos de respuesta para los dos grupos de nivel A2.



## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español



**Figura 29. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 1**

El gráfico nos muestra que los participantes del CA2 han conseguido acertar más colocaciones esperadas en comparación con los participantes del NA2.

### Nivel B1

Sobre un total de 108 traducciones, los encuestados del nivel B1 han acertado 23 (21%) de las colocaciones esperadas, no han proporcionado ninguna respuesta para 25 colocaciones (23%) y no han acertado 60 (56%).

Respuestas \ Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	21%	23%	56%

**Tabla 11. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 1**

La Tabla 11 nos muestra que el porcentaje para la variable “acertadas” es muy reducido. El número de aciertos del nivel B1 es un poco más elevado que ese del nivel A2. Sin embargo, el porcentaje de traducciones que faltan es mucho más bajo que en A2. Significa que los encuestados que tienen un nivel B1 prefieren responder que dejar el espacio en blanco, aunque eso implique fallar más.

Sobre las 60 respuestas no acertadas en ambos grupos, identificamos 21 colocaciones (35%), 35 UULL simples (58%) y 4 “otras expresiones” (7%). Este resultado nos muestra que

los participantes del nivel B1 siguen favoreciendo el uso de las UULL simples aunque, en comparación con el nivel A2, se observa un aumento en la presencia de las colocaciones.

El mayor número de respuestas no acertadas se deben al desconocimiento de la colocación *tengo la esperanza*, y la colocación más acertada es *tiene frío*.

En cuanto a los errores, notamos que los colocacionales son los más frecuentes para ambos grupos. Los que afectan a la base se repiten más en los tests del grupo CB1 y, los que afectan al colocativo, en los tests del grupo FB1. Lo que también llama la atención son los errores ortográficos para la UL *ejercicio*, registrados en CB1.

Presentamos abajo los resultados de cada grupo – CB1 y FB1, por separado.

Empezamos el análisis con el grupo CB1. Sobre 30 traducciones en total, los informantes de este grupo han acertado 7 (23%), han dejado 9 (30%) espacios en blanco y han dado 14 (47%) respuestas que no coinciden con las colocaciones esperadas.

Las colocaciones que se han acertado son *hago ejercicios* (3), *tiene frío* (2), *me haces daño* (1), *tengo la esperanza* (1). En las tres respuestas para la colocación *hago ejercicios*, aunque encontramos errores ortográficos que afectan a la base (*\*ejercisios*, *\*ejersisios* y *\*exjercisios*) y el colocativo (*\*ago*), hemos decidido considerarlas como acertadas. Lo mismo ocurre con la colocación *tengo la esperanza* en cuya base también se nota un error ortográfico (*\*esperansa*). Los espacios en blanco que registramos se han dejado en lugar de las colocaciones: *hacen la guerra* (2), *hago ejercicio* (2), *tiene prisa por* (2), *me haces daño* (2) y *tiene frío* (1). Finalmente, entre las colocaciones no acertadas, aparece la UL *espero* en vez de *tengo la esperanza* y *me estás lastimando* en vez de *me haces daño*.

Los errores registrados para este ejercicio son 12. De ellos, 5 (41%) son no colocacionales y 7 (59%) son colocacionales. Entre los no colocacionales, hay dos respuestas “no apropiadas” y ambas se refieren a *creo que* en lugar de la colocación *tiene la esperanza*. Luego, encontramos una UL que no existe – *gueren* (por *hacen la guerra*) y dos expresiones que no conservan el sentido de la frase macedonia – *está muy frío* (por *tiene frío*) y *me haces doler* (por *me haces daño*). En lo que se refiere a los fallos colocacionales, 3 afectan a la base, 3 al colocativo y 1 a la colocación entera. Los errores que se localizan en la base son gramaticales – de régimen (*tiene prisa en/para*). Los errores que afectan al colocativo se deben a la elección errónea – *están en guerra* (2) por *hacen la guerra* y *le hace mucho frío* por *tiene mucho frío*.

Pasamos ahora al análisis de los datos del grupo FB1. Sobre un total de 78 traducciones, los encuestados del grupo FB1 han acertado 16 colocaciones (20.5%), también han dejado en blanco 16 (20.5%) y no han acertado 46 (59%).

Como para los informantes del grupo A2, la colocación más acertada es *tiene frío* ya que diez de los 13 encuestados han usado esta colocación. El resto de los aciertos que observamos son para las colocaciones *hago ejercicios* (4) y *me haces daño* (2).

Los casos en blanco son para las colocaciones *tiene prisa por* (5), *hacen la guerra* (4), *hago ejercicio* (4), *hace frío* (1), *tiene la esperanza* (1) y *me haces daño* (1).

En cuanto a las respuestas no acertadas, hemos observado 12 ocurrencias donde los informantes han empleado la UL *espero* en vez de la colocación *tengo la esperanza* y 7 casos donde se emplea *me lastimas* o *me estás lastimando* en lugar de *me haces daño*.

En lo referente a los errores, encontramos 27 en total. De ellos, 13 (48%) son no colocacionales y 14 (52%) son colocacionales. Las UULL simples no apropiadas son las que tienen el mayor número de ocurrencias entre los errores no colocacionales. Etiquetamos 11 que pertenecen a este grupo:

- *pelean* (3) (por *hacen la guerra*),
- *practico* (4) (por *hago ejercicio*),
- *le urge/ urge en* (2) (por *tiene prisa por*)
- *me estas molestando* (1) y *me insultes* (1) (por *me haces daño*).

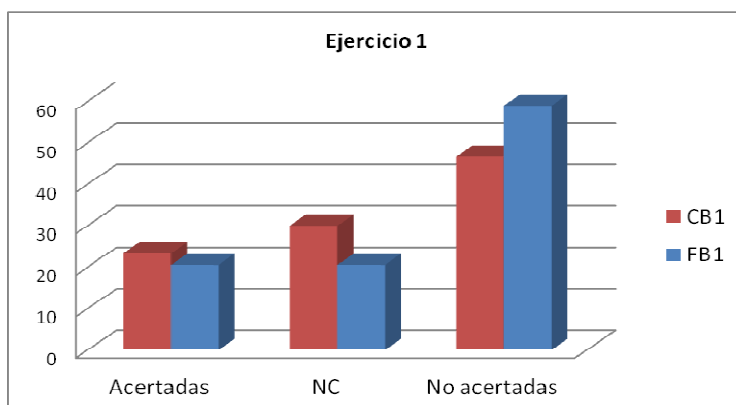
El resto de los fallos no colocacionales están bajo la etiqueta “otras expresiones”: *está apurada* (1) por *tiene prisa por* y *está muy frío* (1) por *hace frío*. En cuanto a los errores colocacionales, la mayoría de ellos afectan al colocativo y son errores léxicos. Observamos 11 de estos errores y todos se deben a la elección errónea del colocativo:

- *están de guerra* (3), *están en guerra* (2) y *tienen guerra* (1) por *hacen la guerra*,
- *tengo ejercicios* (1) por *hago ejercicio*,
- *\*está a prisa* (1), *está en prisa* (1) y *\*está de prisa* (1) por *tiene prisa*,
- *\*le hace mucho frío* (1) por *tiene frío*.

Encontramos 2 errores gramaticales, que afectan a la base de la colocación y se deben al uso de la preposición no adecuada (*\*tiene prisa de* en lugar de *tiene prisa por*).

Una vez hecho el análisis de los datos para ambos grupos, comparamos los resultados.

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español



**Figura 30. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 1**

En la Figura 30 observamos que la diferencia de los resultados entre los dos grupos no es tan marcada, aunque los resultados del FB1 son algo mejores en comparación con los del CB1. De hecho, es sorprendente el bajo porcentaje de aciertos registrado en CB1. Si comparamos este porcentaje con el del grupo CA2, veremos que a pesar del nivel más bajo, el número de respuestas acertadas del grupo CA2 es mayor que del CB1.

A nuestro juicio, el resultado del grupo FB1 tampoco es satisfactorio. En comparación con el resultado del grupo NA2, los participantes de FB1 tienen más respuestas acertadas, pero al compararlos con el grupo CA2, notamos que el número de aciertos es mayor en el grupo con un nivel más bajo.

### Nivel B2

Sobre un total de 120 traducciones, los informantes del grupo B2 han acertado 47 (39%) colocaciones, no han traducido 7 (6%) y no han acertado 66 (55%).

Respuestas \ Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B2	39%	6%	66%

**Tabla 12. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 1**

Tabla 12 nos muestra que el porcentaje para la variable “respuestas acertadas” se ha elevado bastante en comparación con el porcentaje para la misma variable de los niveles A2 y B1

para el ejercicio 1. Por otra parte, el número de no-respuestas ha disminuido, lo que muestra que estos estudiantes confían más en sus competencias lingüísticas en la L2, aunque esto les conduzca en ocasiones a proponer respuestas no acertadas o incluso a crear lexemas no normalizados en español. De nuevo, la causa principal del alto porcentaje para la variable “no acertada” es la preferencia del uso de las UULL simples puesto que, por interferencia de la L1, los encuestados usan como equivalente de traducción un verbo pleno. En efecto, del total de respuestas no acertadas, se registran 23 (35%) colocaciones, 41 (62%) UULL simples y 2 (3%) “otras expresiones”.

En este nivel, las dos colocaciones que más se han acertado son *hago ejercicio* y *tiene frío*, mientras que la colocación con el mayor número de errores es *tiene prisa por*.

Las colocaciones que los estudiantes del nivel B2 han acertado a la hora de traducir las oraciones se distribuyen de la siguiente manera: *hacen la guerra* (3), *hago ejercicio* (16), *tiene frío* (17), *me haces daño* (11)<sup>18</sup>. Las no-respuestas son para las colocaciones *hacen la guerra* (5), *hago ejercicio(s)* (1) y *tiene prisa por* (1).

Entre las respuestas no acertadas, encontramos 19 ocurrencias de la UL *espero* y 8 de *me lastimas* o *me estás lastimando*. En cuanto a los errores, registramos 39 de los cuales 23 (59%) son colocacionales y 16 (41%) son no colocacionales. Entre los errores no colocacionales, encontramos 12 que se deben al uso de una UL no apropiada:

- *combaten* (1), *ejecutan* (1), *gobiernan* (2), *luchan* (1), *pelean* (1), *se baten* (1) por *hacen la guerra*,
- *entreno* (1), *práctico* (1) por *hago ejercicio*,
- *le urge* (1), *se apura* (1) por *tiene prisa por*,
- *supongo* (1) por *tengo la esperanza*

Los errores que se cometieron por el uso de UULL que no existen en español son 2: *ejercicio* (por *hago ejercicio*) y *me estás hererdiando* (por *me haces daño*). En el grupo de errores no colocacionales hay 2 que se clasifican como “otras expresiones”. Por ejemplo, en lugar de *tiene prisa por vender el coche*, uno de los encuestados responde *quiere vender el coche muy rápido* y el otro, *quiere vender el coche rápidamente*.

---

<sup>18</sup> En las respuestas observamos varios casos donde los estudiantes prefieren usar el verbo soporte en presente continuo (*me estás haciendo daño*), lo que también consideramos aceptable.

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

En cuanto a los errores colocacionales, 13 afectan a la base, 8 al colocativo y 2 a la colocación entera. De los que afectan a la base, 2 se deben a la omisión del artículo (ej. *hacen guerra*), uno, a la omisión de la preposición (ej. *\*tiene prisa vender el coche*) y todos los demás, al uso de la preposición no adecuada (*tiene prisa a/ de/ en/ para*). Los errores que afectan al colocativo se deben a la elección errónea: *está en prisa* (4) (por *tiene prisa*), *están de guerra* y *están en guerra* (2) (por *hacer la guerra*), *siente un gran frío* (por *tiene mucho frío*). Finalmente, se registran 2 errores colocacionales que afectan a la colocación entera. Un informante usa la colocación *le da mucho frío* y otro *\*le hace mucho frío*, en lugar de *tiene mucho frío*.

### Nivel C1

Los encuestados del nivel C1 han conseguido acertar 40 colocaciones, lo que representa el 39% del total de 102 traducciones y no han acertado 62 o el 61% del total de traducciones. Este grupo es el único que ha registrado cero faltas de traducción para el ejercicio 1.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	39%	0%	61%

**Tabla 13. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 1**

Si observamos la tabla, vemos que el porcentaje de respuestas acertadas por parte del grupo C1 es idéntico al del grupo B2. Quisiéramos destacar que teniendo en cuenta el nivel avanzado de español, no consideramos este resultado satisfactorio. Puesto que se trata de colocaciones con verbo soporte que se introducen ya desde los niveles iniciales, esperábamos que los encuestados del nivel C1 demostraran un conocimiento mucho más sólido en la producción de dichas colocaciones.

En este grupo, igual que en los otros, registramos una preferencia del uso de las UULL simples. Sobre un total de 62 respuestas no acertadas se detectan 23 (37%) colocaciones, 37 (60%) UULL simples y 2 (3%) “otras expresiones”.

Presentamos el número de respuestas acertadas repartidas por colocación: *hacen la guerra* (1), *hago ejercicio* (13), *tiene frío* (17), *tiene la esperanza* (3), *me haces daño* (7).

Entre las respuestas que no han sido acertadas encontramos 13 ocurrencias de la UL *espero* en vez de *tengo la esperanza* y 9 de *me lastimas* o *me estás lastimando*.

El número de los errores registrados para este ejercicio es de 40. De ellos, 17 (42.5%) son no colocacionales y 23 (57.5%) son colocacionales. Entre los errores no colocacionales se registran 14 UULL que no son apropiadas:

- *combaten* (2), *guerrear* (1), *luchan* (2) y *pelean* (2) por *hacen la guerra*;
- *estoy practicando* (1) y *entreno* (1) por *hago ejercicio*;
- *le urge* (2) y *\*se apurra* (2) por *tiene prisa por*;
- *me duele* (1) por *me haces daño*.

Además, se registran 1 error debido al uso de una UL que no existe (*\*ejercicio*) y 2 errores debidos al uso de expresiones que no conservan el sentido de la frase macedonia (*está ansiosa por* y *está apresurada para* en lugar de *tiene prisa por*).

Entre las colocaciones colocacionales encontramos 17 que afectan a la base, 5 que afectan al colocativo y 1 que afecta a la colocación entera. De los errores que se localizan en la base, 10 se deben al desconocimiento del régimen en la colocación *tiene prisa por*. En vez de la preposición *por*, los encuestados emplean las preposiciones *a* (1), *de* (5), *en* (1), *para* (3). Del resto de los errores localizados en la base, 3 se cometen por la omisión del artículo – *hacen guerra* (2) y *tengo la esperanza* (1), y 4 por el uso del plural – *hacen guerras*.

Los errores que se localizan en el colocativo se deben a la elección errónea del verbo: *da prisa* (1) en vez de *tiene prisa*, *están en guerra* (3) en vez de *hacen la guerra* y *siente frío* (1) en vez de *tiene frío*.

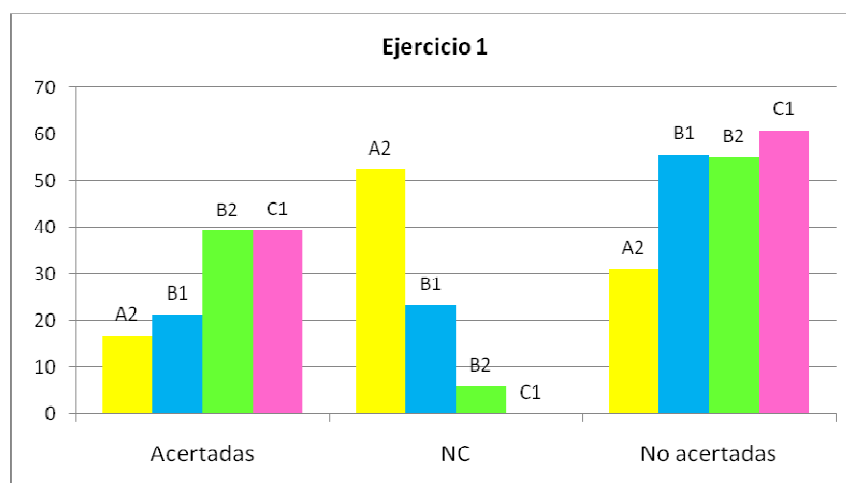
Finalmente, el error que afecta a la colocación entera se refiere a *estoy haciendo deporte*. La colocación *hacer deporte* tiene diferente sentido que el de *hago ejercicio*.

En resumen, la colocación con el mayor número de aciertos es de nuevo *tiene frío* y la que tiene el mayor número de fallos es *tiene prisa por*.

### 5.5.1.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 1

Sobre un total de 414 colocaciones, los encuestados han acertado 124 (30%), han dejado sin respuesta 69 colocaciones (18.4%) y no han acertado 214 (51.6%).

El grafico (*vid.* Figura 31) muestra que el número de aciertos aumenta conforme aumenta el nivel. En el caso de los grupos B2 y C1 la diferencia de respuestas acertadas no es tan marcada. En cuanto al número de las no-respuestas, se observa una disminución conforme aumenta el nivel. En efecto, los encuestados de C1 no han dejado ningún espacio en blanco, pero en cambio, tienen el mayor número de respuestas no acertadas. Ellos optan por proponer casi siempre un equivalente de traducción, aunque esto les conduzca a respuestas no acertadas.



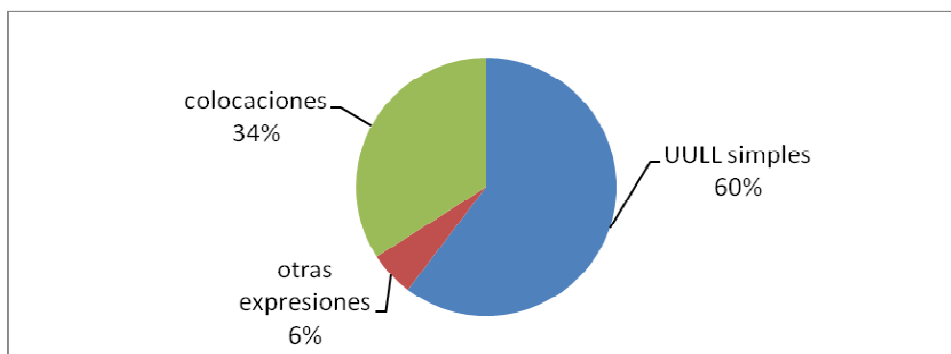
**Figura 31. Recapitulativo de los resultados obtenidos para el ejercicio 1**

La mayoría de las respuestas no acertadas en el ejercicio 1 se deben a cierta preferencia por las UULL simples en vez de colocaciones (*vid.* Figura 32). Así, entre las 214 respuestas no acertadas, 129 (el 60%) se deben al uso de UULL simples. También encontramos 78 respuestas aceptables (ej. *Suéltame, me lastimas*), pero que igualmente evidencian una preferencia por las UULL simples.



## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

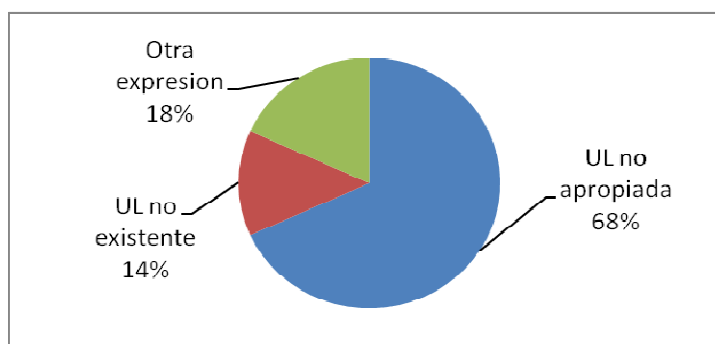
Del resto de los no aciertos, 73 respuestas (el 34%) se deben al uso de colocaciones incorrectas y 12 respuestas o el 6%, al uso de otro tipo de expresiones.



**Figura 32. Distribución de las respuestas no acertadas en el ejercicio 1**

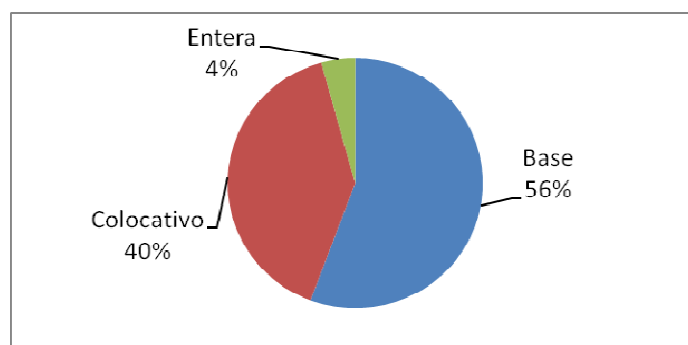
Los errores que detectamos en el ejercicio 1 forman un total de 136. De ellos, 66 (49%) son no colocacionales y 70 (51%) son colocacionales. Aunque el porcentaje de esos errores sea casi idéntico, es más evidente el predominio de los errores de tipo colocacional en los grupos B1, B2 y C1. Los encuestados de nivel A2, influidos por la L1, recurren más a UULL simples que a colocaciones, y por este motivo predominan los errores no colocacionales en este grupo (Pejovic, 2010: 123).

La mayoría de los errores no colocacionales (el 68%), se cometen por el uso de UULL no apropiadas en el contexto. Por lo demás, el 14% (9 errores) se deben al uso de UULL no existentes y el 18% (12 errores) al uso de otras expresiones incorrectas.



**Figura 33. Distribución de las respuestas no colocacionales en el ejercicio 1**

En cuanto a los errores colocacionales, los más frecuentes afectan a la base. De un total de 70 errores colocacionales, 39 (56%) afectan a la base, 28 (40%) al colocativo y 3 (4%), a la colocación entera.



**Figura 34. Distribución de las respuestas colocacionales en el ejercicio 1**

Los errores que afectan a la base son gramaticales y se deben sobre todo al desconocimiento de las preposiciones (ej. *\*tiene la prisa de/ a/ en* por *tiene prisa por*) (Alonso Ramos, 2013; Vincze et al., 2011) y los artículos que acompañan el nombre (ej. *\*hago un ejercicio* por *hago ejercicio*). Los errores que afectan al colocativo se deben a la elección errónea del verbo apropiado (ej. *están en guerra* por *hacen la guerra*) y los que afectan a la colocación entera se deben al uso de una colocación que expresa otro sentido (ej. *hago deporte* por *hago ejercicio*).

### 5.5.2 Producción del colocativo correcto

Este ejercicio tiene como objetivo producir el colocativo correcto de las colocaciones que tienen como sinónimo un verbo pleno. Las colocaciones que se han elegido para este ejercicio no tienen como equivalente de traducción una colocación en macedonio, sino un verbo pleno. Por ejemplo, en macedonio, la colocación *dar besos* no existe y en su lugar se usa solamente el verbo *besar*. Estas son las frases que se ofrecen y las respuestas esperadas:

- 1) María lo besa en la boca. María le da besos en la boca.
- 2) Marcos pasea por el parque. Marcos da un paseo por el parque.
- 3) Susana fotografía a sus hijos. Susana les hace fotos a sus hijos.

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

- 4) Viaja a Madrid para un concierto. Hace un viaje a Madrid para un concierto.
- 5) El niño golpea la puerta. El niño da golpes a la puerta.
- 6) Visita a los niños en el hospital. Hace una visita a los niños en el hospital.

Para el análisis del segundo ejercicio, es importante mencionar que solo se consideró la elección adecuada del colocativo de las CVS. Es decir, ni las faltas de ortografía, ni el tiempo verbal inadecuado se tomaron en cuenta. Por esta razón, en el análisis los verbos se presentan en su forma infinitiva. Por ejemplo, tanto *dio besos* como *da besos* son versiones correctas de la colocación *dar besos*. Se calificaron así como correctas las respuestas en las que aparecía el colocativo requerido y, como incorrectas, las que contenían cualquier otro colocativo.

### Nivel A2

Sobre un total de 84 respuestas, los encuestados del grupo A2 han acertado 27 (32.1%) colocaciones, no han proporcionado ninguna respuesta para 23 (27.4%) colocaciones y no han acertado 34 (40.5%) colocaciones.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	32.1%	27.4%	40.5%

**Tabla 14. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 2**

Como podemos ver en la Tabla 14, en este ejercicio el porcentaje para las respuestas correctas es más alto que para el ejercicio anterior. A nuestro juicio, resulta más fácil producir solamente una parte de la colocación, en este caso el colocativo, que la colocación entera. A consecuencia de esto, la media de la variable “no contestado” no es tan alta como para el ejercicio anterior. Sin embargo, aunque las contestaciones aumentaron, el porcentaje que se refiere a las respuestas incorrectas es bastante alto. Puesto que estas colocaciones no tienen como equivalentes en macedonio colocaciones sino verbos plenos, la causa de la incorrecta elección del colocativo no es la intervención de la L1. Encontramos solo un error debido a la influencia de la L1, y 4 que se han cometido por influencia del inglés. El colocativo que ha sido acertado por

la mayoría de los encuestados de nivel A2 (7 aciertos de 14) es *dar* en combinación con la base *besos*.

Pasamos ahora al análisis de cada grupo del nivel A2, por separado.

Los encuestados del grupo CA2, sobre un total de 30 respuestas posibles, han acertado 12 (40%), han dejado sin respuesta 6 (20%) y no han acertado 12 (40%) colocaciones.

Cuatro de las respuestas correctas son para la colocación *dar besos*, 2 para *dar un paseo*, 2 para *dar golpes*, 1 para *hacer un viaje* y 1 para *hacer una visita*. Como respuesta acertada se considera también el colocativo *tomar* para la base *fotos*. Dos de los encuestados han usado este colocativo. Lo que se refiere a las no-respuestas, las colocaciones que no han sido completadas son: *hacer fotos* (2), *dar besos* (1), *dar un paseo* (1), *hacer un viaje* (1) y *hacer una visita* (1). En cuanto a los errores, los presentamos abajo:

- \**hacer un paseo* (2) por *dar un paseo*,
- *dar fotos* (1) por *hacer fotos*,
- \**dar un viaje* (1), *tener un viaje* (2) por *hacer un viaje*,
- \**hacer golpes* (3) por *dar golpes*,
- \**dar una visita* (3) por *hacer una visita*.

De lo arriba presentado podemos concluir que los errores que ha cometido el grupo CA2 son todos intralingüísticos, es decir, se deben a una mala elección del verbo soporte sin que haya una influencia de la L1.

En cuanto a los encuestados del grupo NA2, de las 54 respuestas posibles, han contestado correctamente 15 (un 28%), 17 se han dejado sin respuesta (31%) y 22 no se han acertado (41%).

Como para el grupo CA2, lo más fácil ha sido acertar el verbo *dar* para la base *beso*. Seis de los 9 estudiantes han dado una respuesta correcta. Las otras colocaciones que se han acertado son: *hacer un viaje* (1), *dar golpes* (2), *hacer una visita* (1). Para la oración 3, en lugar del colocativo *hacer* junto a la base *fotos*, hemos encontrado otros colocativos que anotamos como respuestas correctas<sup>19</sup>. Cinco de los encuestados han completado la colocación con el colocativo *sacar* y dos con el colocativo *tomar*.

---

<sup>19</sup> Según Alonso Ramos, (2004 : 151) la base *foto* puede combinarse con varios verbos soporte: [hacer/ tomar/ disparar/ sacar] una foto

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

Los espacios que se han dejado en blanco son para las bases siguientes: *besos* (3), *paseo* (3), *fotos* (3), *viaje* (2), *golpes* (4), *visita* (2).

Finalmente, listamos los colocativos erróneos para cada base a continuación:

- *\*tomar un paseo* (4) *\*hacer un paseo* (1) *\*ir a un paseo* (1) por *dar un paseo*
- *\*fotografiar fotos* (1) por *hacer fotos*
- *\*ir a un viaje* (3), *tener un viaje* (2), *\*tomar un viaje* (1) por *hacer un viaje*
- *\*hacer golpes* (2), *\*ir golpes* (1) por *dar golpes*
- *tener una visita* (2), *\*dar una visita* (2), *\*ir a una visita* (2) por *hacer una visita*

La causa de algunas de estas respuestas es la interferencia de la L1 u otra lengua extranjera. Por ejemplo, los encuestados eligen la UL *tomar* para la base *paseo* por la influencia del inglés (*to take a walk*). En cuanto a la UL *fotografiar*, creemos que se emplea por la intervención del macedonio. Como lo vimos antes, los macedonios no usan la colocación *hacer fotos*, sino el verbo pleno *fotografiar*. El resto de los colocativos erróneos creemos que se han elegido sin una razón concreta y sin intervención de la L1 u otra lengua. Se trata simplemente de una elección errónea del colocativo.

Comparando los resultados de ambos grupos (*vid.* Figura 35) notamos que el grupo CA2 tiene más respuestas correctas y menos respuestas cero que el grupo NA2. Respecto a las respuestas incorrectas, observamos que los dos grupos tienen resultados similares.

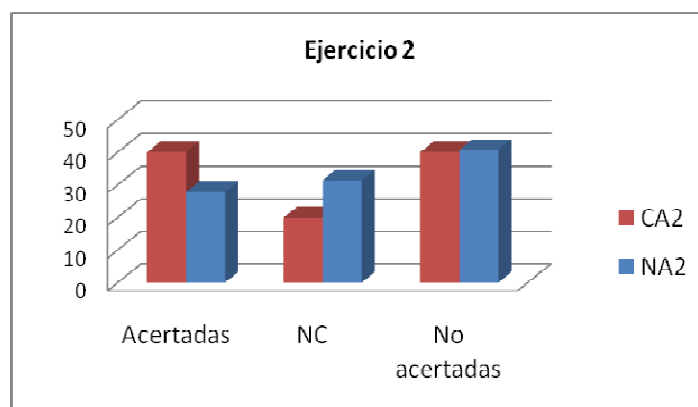


Figura 35. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 2

### Nivel B1

En el ejercicio 2, sobre un total de 108 respuestas, los informantes del grupo B1 han acertado 76 (70.4%) colocaciones, han dejado sin respuesta 8 (7.4%) colocaciones y no han acertado 24 (22.2%) colocaciones.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	70.4%	7.4%	22.2%

**Tabla 15. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 2**

La Tabla 15 nos muestra que el porcentaje de la variable “no contestado” es bastante reducido en comparación con el ejercicio anterior. En cuanto a los errores que se han registrado en este ejercicio, podemos concluir que todos son intralingüísticos, es decir, se deben a la elección errónea del verbo soporte sin que haya una influencia de la L1. Para la mayoría de los encuestados del nivel B1, la colocación más acertada (17 aciertos del total de 18) es *dar besos* y la que ha presentado más dificultades (9 errores del total de 18) es *dar un paseo*.

Los participantes de CB1, sobre un total de 30 respuestas, han acertado 21 (70%), han dejado sin respuesta 2 (7%) y no han acertado 7 (23%).

Las colocaciones acertadas son: *dar besos* (5), *hacer un viaje* (4), *dar golpes* (4), *dar un paseo* (3), *hacer/ tomar fotos* (3) y *hacer una visita* (2).

En lo que se refiere a las no-respuestas, un espacio en blanco se ha dejado por no conocer qué colcativo se usa con la base *fotos* para expresar lo mismo que *fotografiar*, y el otro, por no saber con qué se colcativo se combina *golpes* para expresar el sentido de *golpear*.

Los errores por los que no se han acertado ciertas colocaciones son los siguientes:

- \**hacer un paseo* (2) por *dar un paseo*
- *tocar fotos* (1) por *hacer fotos*
- *tener un viaje* (1) por *hacer un viaje*
- \**dar una visita* (2), *tener una visita* (1) por *hacer una visita*

En resumen, el colcativo más acertado por el grupo CB1 es *dar* para la base *beso* y el más difícil para acertar es *hacer* para la base *visita*.

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

En lo que se refiere a los encuestados del grupo FB1, sobre un total de 78 respuestas han acertado 55 (70%), han dejado 6 espacios en blanco (8%) y no han acertado 17 (22%).

Las respuestas acertadas son: *dar besos* (12), *hacer/ tomar fotos* (12), *dar golpes* (10), *hacer una visita* (8), *hacer un viaje* (7), *dar un paseo* (5). Aunque no era la respuesta esperada, como acertado se considera también el colocativo *realizar* en combinación con *viaje* para expresar el sentido *viajar*. Uno de los encuestados ha usado este colocativo.

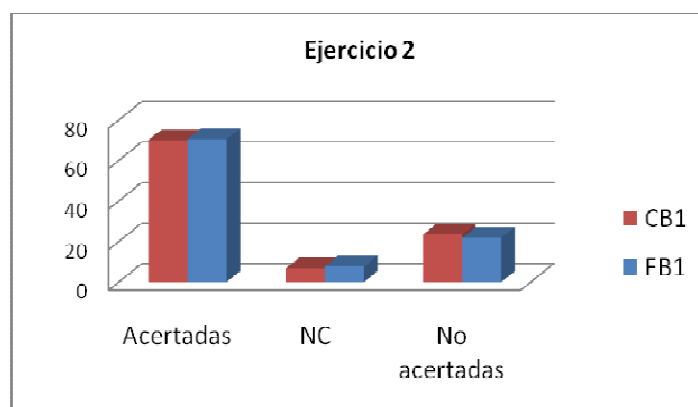
Las respuestas que faltan son para las bases *beso* (1), *paseo* (1), *fotos* (1), *viaje* (1) y *golpes* (2).

El resto de las respuestas que son respuestas incorrectas, las presentamos a continuación:

- *\*hacer un paseo* (6), *tener un paseo* (1) por *dar un paseo*
- *\*dar un viaje* (1), *plantear un viaje* (1) *necesitar un viaje* (1), *tener un viaje* (1) por *hacer un viaje*
- *\*tirar golpes* (1) por *dar golpes*
- *\*dar una visita* (3), *tener una visita* (2) por *hacer una visita*

De los errores presentados arriba, podemos concluir que, en el grupo FB1 las colocaciones con el mayor número de aciertos son *dar besos* y *hacer/tomar una foto*, mientras que la que ha generado más errores es *dar un paseo*.

Después de haber presentado los resultados de cada grupo por separado, pasamos a la comparación de las respuestas acertadas, no acertadas y sin respuesta:



**Figura 36. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 2**

En el gráfico, observamos que los resultados de ambos grupos son casi idénticos. En este ejercicio, por primera vez se nota un importante aumento de las respuestas acertadas, lo que

demuestra un conocimiento mucho más estable en la producción de colocativos si comparamos con la producción de colocaciones enteras.

### Nivel B2

Sobre un total de 120 respuestas posibles, los encuestados con nivel B2 han conseguido acertar 97 colocaciones (81%), no han proporcionado ninguna respuesta en 4 (3%) casos y no han acertado 19 (16%) colocaciones.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
B2	80%	3%	15%

**Tabla 16. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 2**

Como podemos ver en la Tabla 16, el porcentaje de colocaciones acertadas por parte de los informantes del nivel B2 es bastante elevado. Además, el número de no-respuestas es bastante bajo en comparación con los otros grupos, así pues, podemos concluir que los encuestados de este nivel poseen un buen nivel de producción de los colocativos que junto con la base tienen como equivalente un verbo pleno.

Veamos ahora cómo se distribuyen las respuestas acertadas por parte de los informantes del nivel B2: *dar besos* (20), *dar un paseo* (12), *hacer fotos* (16), *hacer un viaje* (16), *dar golpes* (19), *hacer una visita* (14). Luego, los encuestados han dejado espacios en blanco por no conocer los colocativos en las colocaciones *hacer fotos* (2) y *hacer un viaje* (2). Finalmente, las respuestas incorrectas las presentamos abajo:

- *\*hacer un paseo* (8) por *dar un paseo*
- *dar fotos* (2) por *hacer fotos*
- *\*dar un viaje* (2) por *hacer un viaje*
- *\*hacer golpes* (1) por *dar golpes*
- *\*dar una visita* (6) por *hacer una visita*



## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

En resumen, en los tests de los informantes con nivel B2, la colocación que tiene el máximo éxito de respuesta verdadera es *dar besos*, y la que tiene más respuestas falsas es *dar un paseo*.

### Nivel C1

Los participantes del grupo C1 han acertado 90 (89%) colocaciones y no han acertado 11 del total de 102 respuestas posibles (11%). De nuevo no registramos “no respuestas”.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	89%	0%	11%

**Tabla 17. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 2**

La Tabla 17 nos muestra un porcentaje muy elevado para las respuestas acertadas. De hecho, se trata del mejor resultado alcanzado para el ejercicio 2. Este resultado era esperable, ya que se trata de un grupo cuyos participantes tienen el nivel más alto de conocimiento de español.

Veamos ahora el número de aciertos por colocación. Las colocaciones que han sido acertadas por todos los participantes del grupo C1 son *dar beso* (17) y *hacer/ tomar/ sacar fotos* (17). El resto de los aciertos se distribuyen de la manera siguiente: *dar un paseo* (12), *hacer un viaje* (15), *dar golpes* (16), *hacer una visita* (14).

En lo que se refiere a las respuestas no acertadas, las presentamos a continuación:

- *\*hacer un paseo* (4), *\*toma un paseo* (1) por *dar un paseo*
- *\*dar un viaje* (1), *planear un viaje* (1) por *hacer un viaje*
- *\*hacer golpes* (1) por *dar golpes*
- *\*dar una visita* (3) por *hacer una visita*

En estas respuestas no acertadas, notamos una que se debe a la interferencia del inglés. Se trata de *\*tomar un paseo* (ing. *to take a walk*).

### 5.5.2.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 2

Sobre un total de 414 respuestas, los encuestados han acertado 291 (70%), han dejado sin respuesta 35 colocaciones (9%) y no han acertado 88 (21%).

En Figura 37 se observa que las respuestas acertadas aumentan según aumenta el nivel de español, de la misma manera que las respuestas cero y las no acertadas disminuyen según baja el nivel de español.

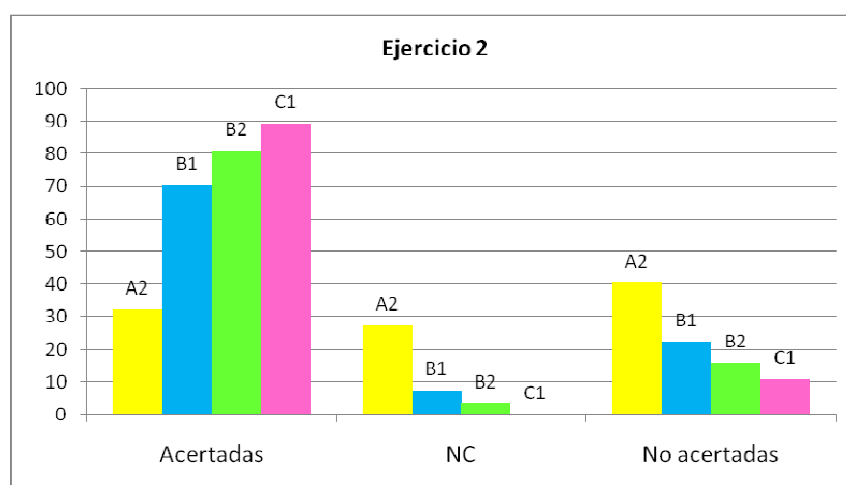


Figura 37. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 2

La colocación con el mayor número de aciertos es *dar besos*, mientras que la que tiene menos aciertos es *dar un paseo*. Los colocativos más frecuentes que se encuentran en combinación con el nombre *paseo* son *hacer* y *tomar*. La selección del verbo *hacer* en vez de *dar* se explica por el hecho de que *paseo* es un nombre de acción y las acciones normalmente “se hacen”. Tal como señala Alonso Ramos (2004: 178), la acción es “una nominalización del verbo hacer en su sentido más básico”. En cuanto al verbo *tomar*, su elección está motivada por la interferencia del inglés (ing. *to take a walk*).

### 5.5.3 Elección del verbo soporte correcto

Con este ejercicio queríamos examinar si los informantes cometen más errores por interferencia de la L1 (Bahns, 1993; Nesselhauf, 2005; Wanner et al., 2011) o por el

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

conocimiento parcial de la L2, a la hora de elegir el colocativo adecuado (Alonso Ramos et al. 2010: 3211).

Estas son las frases y los verbos soporte esperados:

1. Es enorme la cola que la gente hace en el banco. *espera/ hace / tiene*
2. Laura da tres pasos hacia atrás. *da/ hace/ toma*
3. Muchas mujeres hacen dieta dos veces al año. *hacen/ tienen/ son en*
4. Gerardo y sus compañeros hacen una excursión a pie una vez al mes. *van a/ hacen / dan*
5. Los niños siempre hacen preguntas incómodas. *hacen/ ponen/ dan*
6. Andrés da un salto de alegría con cada gol de su equipo. *da/ hace/ tiene*

Entre las opciones propuestas, aparte del colocativo correcto se ofrecen dos distractores – uno de ellos es la traducción literal del macedonio y el otro – un verbo que no es adecuado para la base dada. De esa manera, los errores se analizan desde la siguiente clasificación: interlingüísticos o de traducción literal e intralingüísticos o de elección errónea. Por ejemplo, si para la base *paso* se elige el colocativo *hace* (la traducción literal del colocativo macedonio), se trata de un error interlingüístico y, si se elige el colocativo *toma* (verbo no apropiado para la base dada), se trata de un error intralingüístico.

### Nivel A2

Los informantes del nivel A2 han acertado 20 colocaciones lo que representa el 24% del total de 84 respuestas y no han acertado 64 colocaciones, o sea 76% del total de respuestas.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	24%	0%	76%

**Tabla 18. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 3**

De lo arriba presentado, vemos que los encuestados de ambos grupos han elegido un colocativo para todas las oraciones. El hecho de que solamente tenían que elegir una de las tres

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

opciones proporcionadas, explica por qué no hemos encontrado ningún caso sin respuesta. Aún así, el porcentaje de las contestaciones erróneas es muy alto para este ejercicio. Este resultado se debe sobre todo a la traducción literal de los colocativos del macedonio al español. Para ambos grupos, el colocativo con el mayor número de aciertos es el de la colocación *hacen preguntas*, y con más errores, el de la colocación *da un salto*.

Las respuestas que han sido acertadas por el grupo CA2 son 10 o el 30% del total de 30 respuestas y las no acertadas son 20 o el 70% del total de respuestas. En este ejercicio, no se registra ningún caso sin respuesta.

En la tabla siguiente presentamos el número de las colocaciones acertadas, los errores debidos a la traducción literal de la L1 y los errores debidos a la elección errónea:

Colocación correcta	Traducción literal de la L1	Elección errónea
<i>hace la cola</i> (1)	<i>espera</i> (2)	<i>tiene</i> (2)
<i>da pasos</i> (1)	<i>hace</i> (3)	<i>toma</i> (1)
<i>hacen dieta</i> (3)	<i>son en</i> (2)	/
<i>hacen una excursión</i> (2)	<i>van a</i> (3)	/
<i>hacen preguntas</i> (3)	<i>ponen</i> (1)	<i>dan</i> (1)
<i>da un salto</i> (0)	<i>hace</i> (4)	<i>tiene</i> (1)

**Tabla 19. Clasificación de las respuestas del grupo CA2 para el ejercicio 3**

En la primera columna están los colocativos erróneos debidos a la traducción literal del macedonio (15 errores o el 75%) y en la segunda columna están los errores debidos a la elección errónea (5 errores o el 25%).

Las colocaciones con más aciertos son *hacen dieta* (3 respuestas correctas) y *hacen preguntas* (3 respuestas correctas) y la colocación con cero aciertos es *da un salto*.

Respecto al grupo NA2, el número de contestaciones acertadas es 10 (19%) y de las no acertadas es 44 (81%). Como el grupo CA2, los encastados del grupo NA2 también han proporcionado una respuesta para cada frase.

5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

Veamos cómo se distribuyen las respuestas acertadas y los dos tipos de errores para cada colocación:

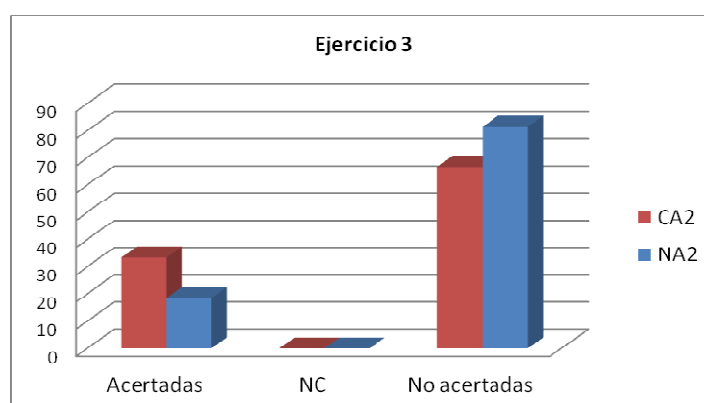
Colocación correcta	Traducción literal de la L1	Elección errónea
<i>hace la cola</i> (1)	<i>espera</i> (3)	<i>tiene</i> (5)
<i>da pasos</i> (0)	<i>hace</i> (3)	<i>toma</i> (6)
<i>hacen dieta</i> (1)	<i>son en</i> (4)	<i>tienen</i> (4)
<i>hacen una excursión</i> (3)	<i>van a</i> (6)	/
<i>hacen preguntas</i> (5)	<i>ponen</i> (2)	<i>dan</i> (2)
<i>da un salto</i> (0)	<i>hace</i> (6)	<i>tiene</i> (3)

**Tabla 20. Clasificación de las respuestas del grupo NA2 para el ejercicio 3**

Los colocativos que no han sido acertados por ninguno de los encuestados son de las colocaciones: *da pasos* y *da un salto*. En las otras colocaciones también hemos encontrado un número elevado de colocativos erróneos.

Observamos que 24 (55%) errores se deben a la traducción literal de la L1 y 20 (45%) por la elección errónea del colocativo. La diferencia entre los dos tipos de errores no es tan significativa, pero aún así predominan los errores interlingüísticos (debidos a la influencia del macedonio).

Veamos los resultados de los dos grupos en el gráfico siguiente:



**Figura 38. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 3**

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

El gráfico nos muestra que los resultados de los dos grupos no marcan grandes amplitudes entre sí. Ahora bien, los resultados del grupo CA2 son algo mejores.

### Nivel B1

Sobre un total de 108 respuestas los informantes del nivel B1 han dado 52 respuestas acertadas, o sea, un 48% y han proporcionado 56 respuestas no acertadas, o un 52%. En este nivel, igual que en el nivel A2, notamos que los encuestados han proporcionado una respuesta para todas las oraciones, con lo cual el porcentaje para la variable “no contestado” equivale a cero.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	48%	0%	52%

**Tabla 21. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 3**

La tabla arriba muestra que las medias de las variables “acertadas” y “no acertadas” a nivel de los dos grupos de encuestados, son casi idénticas – la mitad de las respuestas son acertadas y la otra mitad no. En comparación con los resultados del ejercicio anterior donde los encuestados del nivel B1 tenían que producir el colocativo, el número de respuestas correctas para este ejercicio (donde se les da a elegir el colocativo correcto entre las tres opciones) ha disminuido bastante. Significa que el hecho de proporcionar distractores aparte de la respuesta correcta, crea más confusión entre los encuestados, con lo cual se cometen más errores. Como vimos antes, estos errores son sobre todo interlingüísticos, es decir, son debidos a la interferencia del macedonio. El grupo CB1 ha cometido más errores para la colocación *hacer una excursión* y el grupo FB1 para *dar un salto*.

Los participantes del grupo CB1 han contestado correctamente en 12 (40%) ocasiones y han cometido un error en 18 (60%) ocasiones.

5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

Abajo presentamos primero los aciertos y después las contestaciones erróneas clasificándolas según el tipo de error:

Colocación correcta	Traducción literal de la L1	Elección errónea
<i>hace la cola</i> (3)	<i>espera</i> (2)	/
<i>da pasos</i> (3)	<i>hace</i> (1)	<i>toma</i> (1)
<i>hacen dieta</i> (3)	<i>son en</i> (2)	/
<i>hacen una excursión</i> (0)	<i>van a</i> (5)	/
<i>hacen preguntas</i> (2)	<i>ponen</i> (2)	<i>dan</i> (1)
<i>da un salto</i> (1)	<i>hace</i> (4)	/

**Tabla 22. Clasificación de los errores del grupo CB1 para el ejercicio 3**

En la Tabla 22 notamos que la mayoría de los errores, o sea 16 (el 89%) del total de 18, son interlingüísticos, es decir, tienen su origen en la L1. Solamente 2 (11%) son intralingüísticos y se deben al conocimiento parcial de la L2.

Observamos un colocativo que no ha sido acertado por ninguno de los encuestados de este grupo. Se trata del verbo soporte *hacer* en combinación con el nombre *excursión*.

Con respecto al grupo FB1, las contestaciones acertadas representan el 51% (40 respuestas correctas) y las no acertadas 49% (38 respuestas incorrectas) del total de 78 respuestas. Las respuestas acertadas son *hacen dieta* (10), *hace la cola* (8), *hacen una excursión* (7), *da pasos* (6), *hacen preguntas* (6), *da un salto* (3). Los aciertos y los dos tipos de errores se presentan en la Tabla 23.

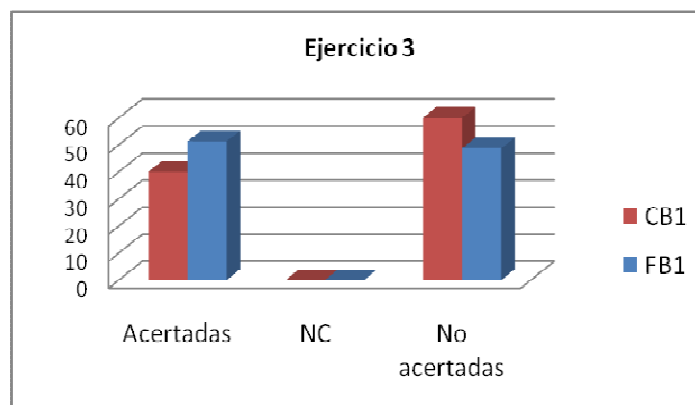
Colocación correcta	Traducción literal de la L1	Elección errónea
<i>hace la cola</i> (8)	<i>espera</i> (3)	<i>tiene</i> (2)
<i>da pasos</i> (6)	<i>hace</i> (7)	/
<i>hacen dieta</i> (10)	<i>son en</i> (2)	<i>tienen</i> (1)
<i>hacen una excursión</i> (7)	<i>van a</i> (6)	/
<i>hacen preguntas</i> (6)	<i>ponen</i> (6)	<i>dan</i> (1)
<i>da un salto</i> (3)	<i>hace</i> (7)	<i>tiene</i> (3)

**Tabla 23. Clasificación de los errores del grupo FB1 para el ejercicio 3**

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

De nuevo vemos que los errores debidos a la interferencia del macedonio (31 errores o el 82%) son más frecuentes que los errores intralingüísticos (7 errores o el 18%). La colocación con el mayor número de respuestas no acertadas es *da un salto*. Diez de 13 encuestados no han elegido el colocativo correcto para esta colocación.

Pasamos ahora a la comparación de los resultados de los dos grupos con nivel B1.



**Figura 39. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 3**

En la Figura 39, se observa que la diferencia entre los resultados de ambos grupos no está muy marcada, aunque el número de aciertos del grupo FB1 es más alto.

### Nivel B2

Los encuestados con nivel B2, de las 120 respuestas esperadas, han conseguido acertar 82 (68%) colocaciones, no han dejado 1 (1%) caso sin respuesta y no han acertado 37 (31%) colocaciones.

Respuestas \ Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
B2	68%	1%	31%

**Tabla 24. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 3**

En comparación con el resultado del ejercicio anterior, notamos que el porcentaje para la variable “acertadas” ha bajado de 81% a 68%. Esto significa que, por un lado, los encuestados



## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

del nivel B2 muestran un buen conocimiento de los colocativos dentro de colocaciones que tienen como equivalente un verbo pleno, pero, por otro lado, se confunden a la hora de elegir los colocativos correctos cuando al mismo tiempo se les proporcionan distractores. Igual que para los otros niveles, casi todos los encuestados han propuesto una respuesta.

La distribución de las colocaciones correctas, los errores debidos a la interferencia de la L1 y los de elección errónea se presentan en la tabla siguiente:

Colocación correcta	Traducción literal de la L1	Elección errónea
<i>hace la cola</i> (14)	<i>espera</i> (4)	<i>tiene</i> (2)
<i>da pasos</i> (10)	<i>hace</i> (9)	<i>toma</i> (1)
<i>hacen dieta</i> (18)	<i>son en</i> (2)	/
<i>hacen una excursión</i> (14)	<i>van a</i> (4)	<i>dan</i> (1)
<i>hacen preguntas</i> (14)	<i>ponen</i> (5)	<i>dan</i> (1)
<i>da un salto</i> (12)	<i>hace</i> (8)	/

**Tabla 25. Clasificación de las respuestas del grupo B2 para el ejercicio 3**

Esta tabla nos muestra que la mayoría de los errores cometidos por el grupo B2 (32 errores o el 86%) son interlingüísticos. La colocación con el mayor número de respuestas incorrectas es *dar pasos* y la que más se ha acertado es *hacen dieta*.

### Nivel C2

Los participantes del grupo C1 han acertado 65 colocaciones, lo que representa 64% del total de 102 respuestas posibles, y no han acertado 37 o un 36%.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	64%	0%	36%

**Tabla 26. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 3**

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

Este resultado no es lo que nosotros esperábamos puesto que el porcentaje de respuestas acertadas es más bajo que el porcentaje para la misma variable registrada en el grupo B2. Además, notamos una caída notable de los aciertos en comparación con el resultado del ejercicio anterior ya que el porcentaje ha bajado de 89% a 64%.

Teniendo en cuenta, por un lado, el nivel avanzado de este grupo, y por otro lado, el nivel básico al que pertenecen las colocaciones examinadas en este ejercicio, esperábamos un porcentaje más elevado para la variable “acertadas”.

A continuación presentamos, para cada colocación, el número de los aciertos, los errores debidos a la interferencia de la L1 y los de elección errónea:

Colocación correcta	Traducción literal de la L1	Elección errónea
<i>hace la cola</i> (12)	<i>espera</i> (4)	<i>tiene</i> (1)
<i>da pasos</i> (9)	<i>hace</i> (7)	<i>toma</i> (1)
<i>hacen dieta</i> (15)	<i>son en</i> (2)	/
<i>hacen una excursión</i> (8)	<i>van a</i> (7)	<i>dan</i> (2)
<i>hacen preguntas</i> (15)	<i>ponen</i> (2)	/
<i>da un salto</i> (6)	<i>hace</i> (9)	<i>tiene</i> (2)

**Tabla 27. Clasificación de las respuestas del grupo C1 para el ejercicio 3**

La Tabla 27 nos muestra que la mayoría de los errores (31 del total de 37) cometidos por el grupo C1 se deben a la interferencia de la L1. La colocación con el mayor número de contestaciones incorrectas es *da un salto* y la que más se ha acertado es *hacen dieta*.

### 5.5.3.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 3

Sobre un total de 414 respuestas, los encuestados han acertado 219 (53.9%), han dejado sin respuesta 1 colocación (0.2%) y no han acertado 194 respuestas (46.9%).

El gráfico en la Figura 40 nos muestra que para los niveles A2, B1 y B2, el número de aciertos aumenta con la elevación del nivel. Este no es el caso para el nivel C1. A pesar de que los encuestados se encuentren en un nivel alto del proceso de aprendizaje, tienen menos aciertos en comparación con los del grupo B2. Ellos acuden más al macedonio para solucionar los

problemas, lo que no debería suceder a estos niveles. La razón es que en un momento dado ya no se presta atención en la enseñanza de las colocaciones, con lo cual la competencia colocacional se estanca o, como lo vemos aquí, empieza a disminuir.

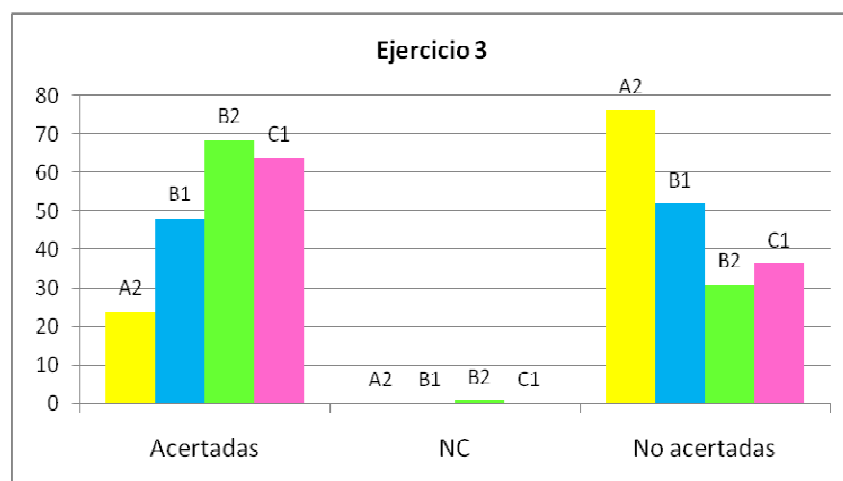


Figura 40. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 3

En cuanto a los errores, observamos que predominan los interlingüísticos (Bahns, 1993; Nesselhauf, 2005; Wanner et al., 2011), es decir, los que se cometen por la interferencia del macedonio (*vid.* Figura 41). A la hora de enfrentarse a un problema lingüístico, los aprendices, independientemente del nivel que tienen, recurren principalmente a la L1.

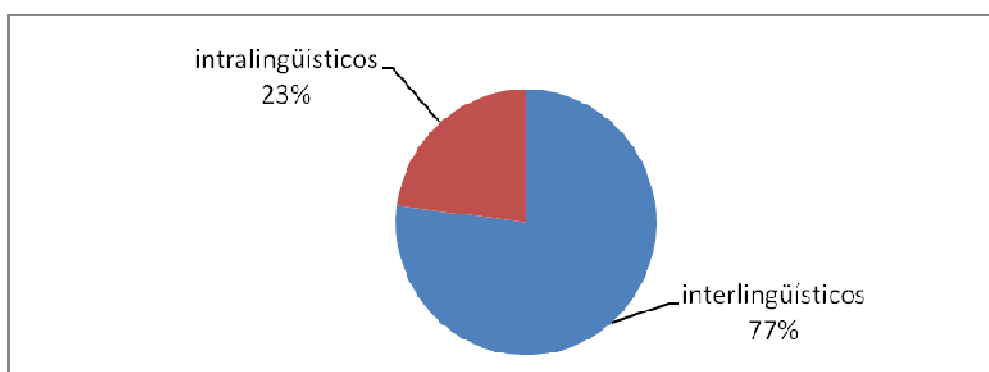


Figura 41. Distribución de los errores del ejercicio 3

La colocación con el mayor número de aciertos es *hacen dieta* y la que presenta más problemas es *da un salto*. El colocativo más frecuentes que se encuentra en combinación con el nombre *salto* es *hacer*. Como lo explicamos antes, en español, los nombres que designan

acciones se pueden combinar tanto con el verbo *dar* como con *hacer*. Cuando estos nombres de acción se refieren a movimientos de breve duración ejecutados por sujetos humanos, normalmente se combinan con el verbo *dar* (Sidoti, 2014: 221). Pues en macedonio este no es el caso porque los nombres que designan movimientos se combinan con el verbo *hacer*.

#### 5.5.4 Producción de la base

El objetivo del ejercicio 4 es la producción de la base dentro de una colocación que tiene como sinónimo un verbo pleno. Se les pide a los informantes completar los espacios en blanco con el nombre adecuado para conservar el significado del verbo inicial:

1. reservar – hacer una reserva
2. llamar – hacer una llamada
3. usar – hacer uso
4. permitir – dar permiso
5. aconsejar – dar un consejo
6. ordenar – dar una orden

#### Nivel A2

En este nivel, sobre el total de 84 respuestas, 33 han sido acertadas (39.3%), 12 (14.3%) se han dejado en blanco y 39 (46.4%) no se han acertado.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	39.3%	14.3%	46.4%

**Tabla 28. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 4**

De la Tabla 28, se nota que los resultados para este ejercicio son bastante parecidos a los resultados del ejercicio 2. El número de respuestas correctas es el mismo para ambos ejercicios.

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

Con respecto a la variable “no contestado”, el porcentaje es un poco más bajo que en el ejercicio 2, pero como consecuencia de esto, las respuestas erróneas han aumentado.

De un total de 30 respuestas, el grupo CA2 ha acertado 19 (63.3%), ha dejado en blanco 2 (6,7%) y no ha acertado 9 (30%).

Las bases que se han usado correctamente son: *reserva/ reservación* (5), *llamada* (5), *consejo* (4), *uso* (2), *permiso* (2), *orden* (1). En cuanto a las no-respuestas, por no conocer la base *uso* de la colocación *hace uso*, los encuestados han dejado los espacios en blanco. Finalmente, las respuestas erróneas que observamos son las siguientes:

- *utilizo* (1) por *uso*,
- *\*permeso* (1), *\*permiso* (1), *\*permite* (1) por *permiso*,
- *\*aconsejo* (1) por *consejo*,
- *\*ordenada* (1), *\*ordena* (1), *\*ordeno* (1), *ordenacion* (1)

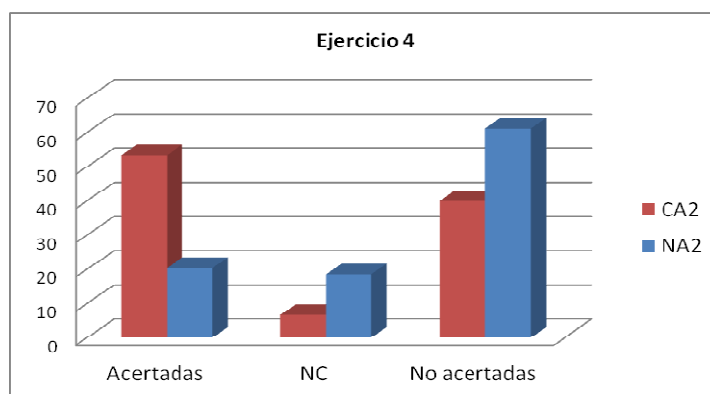
Por lo que se refiere al grupo NA2, el número de respuestas correctas es 14 (26%), de los espacios en blanco es 10 (18.5%) y de las no acertadas es 30 (55.5%). Este grupo ha dado una respuesta correcta para los nombres siguientes: *reserva/ reservación* (8), *uso* (2), *orden* (2), *permiso* (1), *consejo* (2).

A diferencia del grupo CA2, este grupo ha dejado más espacios en blanco. Así pues, se han dejado sin base las siguientes colocaciones: *hacer una llamada* (2), *hacer uso* (4), *dar permiso* (2), *dar un consejo* (1), *dar orden* (1).

Las contestaciones erróneas en los tests de este grupo de encuestados son los siguientes:

- *\*reservio* (1) por *reserva*,
- *llama* (3), *\*llamación* (1), *llamado* (1), *llamarse* (1), *conversación* (1) por *llamada*,
- *\*usa* (1), *usan* (1), *usas* (1) por *uso*,
- *\*permita* (1), *\*permission* (1), *\*permiso* (1), *\*permitision* (1), *\*permido* (1), *\*permicion* (1) por *permiso*
- *\*aconsejo* (3), *\*aconseja* (1), *aconsejan* (1), *\*aconsejion* (1), *\*aconsejarsa* (1) por *consejo*
- *\*ordena* (2), *\*ordenat* (1), *\*ordeon* (1), *\*ordenacion* (1), *\*ordeno* (1) por *orden*

Cuando comparamos los resultados de los grupos, notamos una gran diferencia entre ambos. Si miramos el gráfico (*vid.* Figura 42), es obvio que los resultados del grupo CA2 son mejores que los del grupo NA2. Además, encontramos más faltas de respuesta en los tests del grupo NA2 que en los del grupo CA2.



**Figura 42. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 4**

Otro dato que nos llama la atención es que las bases erróneas de ambos grupos no coinciden. Por ejemplo, la mayoría de los encuestados de NA2 se han equivocado con *llamada* y *consejo*, mientras que todos los del grupo CA2 han contestado adecuadamente (a excepción de un error con *consejo*). Por otro lado, para el grupo CA2 ha sido difícil acertar el nombre *reserva*, mientras que para el grupo NA2 ha sido el nombre más acertado.

### Nivel B1

Para los encuestados del nivel B1, de las 108 respuestas, 86 (79.6%) son acertadas, 8 (7.4%) se han dejado en blanco y 14 (13%) no se han acertado.

Grupo	Respuestas		
	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	79.6%	7.4%	13%

**Tabla 29. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 4**

En la Tabla 29 se observa un porcentaje bastante elevado de respuestas acertadas. Este es un resultado positivo puesto que evidencia el conocimiento de los nombres derivados de verbos.

De hecho, en comparación con los otros ejercicios, el nivel B1 es el que tiene el mayor porcentaje para la variable “acertadas”.

En las pruebas del grupo CB1, para este ejercicio contamos 22 respuestas acertadas (73%) y 8 (27%) no acertadas. No se registra ningún caso sin respuesta.

Los participantes de este grupo han acertado las siguientes bases: *llamada* (5), *uso* (5), *reserva/ reservación* (5), *permiso* (3), *consejo* (2), *orden* (2).

Los errores que observamos son los siguientes:

- *\*permisos* (1), *\*permitta* (1) por *permiso*
- *\*aconsejo* (2), *\*aconseja* (1) por *consejo*
- *\*ordena* (2), *\*ordeno* (1) por *orden*

En cuanto a las pruebas del grupo FB1, observamos 62 (82%) respuestas acertadas, 8 (10%) casos sin contestación y 6 (8%) respuestas no acertadas.

Estas son las bases que se han acertado y el número de aciertos entre paréntesis: *llamada* (11), *permiso* (11), *consejo* (10), *orden* (10), *uso* (9), *reserva* (4).

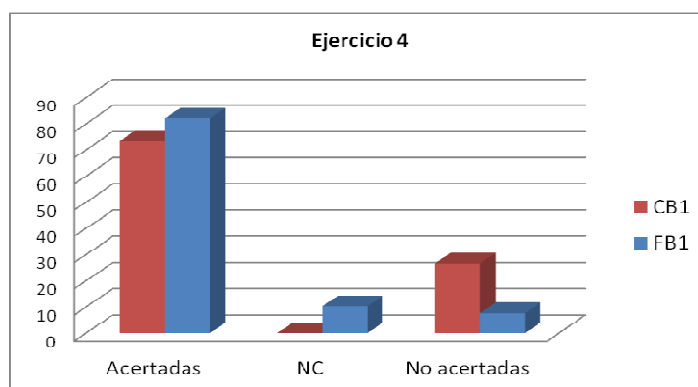
A diferencia del grupo CB1, aquí sí que encontramos espacios en blanco. Son para las bases: *reserva* (1), *llamada* (1), *uso* (2), *permiso* (1), *consejo* (2) y *orden* (1).

A continuación se presentan las UULL incorrectas:

- *\*llamado* (1) por *llamada*
- *usar* (1) por *uso*
- *\*permiso* (1) por *permiso*
- *\*aconsejo* (1) por *consejo*
- *\*ordenación* (1) por *orden*

A parte de estas UULL inexistentes debidos a la derivación incorrecta, se registra el uso de una UL que no tiene ninguna relación con el verbo inicial. Se trata de la UL *mesa* que se ha empleado en lugar de la colocación *hacer una reserva*.

En el gráfico abajo se hace una comparación de los resultados para las tres variables de respuestas acertadas, las no acertadas y la ausencia de respuesta:



**Figura 43. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 4**

El gráfico nos muestra un número casi idéntico de respuestas acertadas para ambos grupos, pero en cuanto a las respuestas no acertadas y la ausencia de respuestas, vemos que hay desigualdad. Los participantes del grupo CB1 prefieren responder aunque las UULL que proporcionan no existen en español. En cambio, si los encuestados de la facultad no conocen la UULL adecuada, se sienten inseguros y prefieren no responder antes que cometer un error.

### Nivel B2

Sobre un total de 120 respuestas posibles, los participantes del nivel B2 han acertado 102 (85%) nombres, no han proporcionado una respuesta en 7 (6%) de los casos y no han acertado 11 (9%) nombres.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
	B2	85%	6%

**Tabla 30. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 4**

La Tabla 30 nos muestra un porcentaje muy alto para la variable “acertadas”. A partir de este resultado podemos concluir que los aprendices del nivel B2 no tienen dificultades en la producción de los nombres dentro de colocaciones que tienen como equivalente un verbo pleno.



## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

Estas son las respuestas acertadas repartidas por colocación: *reserva/reservación* (19), *llamada* (19), *uso* (12), *permiso* (18), *consejo* (5), *orden* (19). Todos los casos de no-respuesta que encontramos en los tests de este grupo se refieren al nombre *uso*. En cuanto a los errores, los presentamos a continuación:

- *revista* (1) por *reserva*,
- *\*llama* (1) por *llamada*,
- *usar* (1) por *uso*,
- *\*permission* (1), *\*permición* (1) por *permiso*
- *\*aconsejo* (5) por *consejo*
- *\*ordena* (1) por *orden*

Entre los errores presentados arriba encontramos dos que se deben a la interferencia del inglés (*\*permission*, *\*permición*).

### Nivel C1

Los informantes del grupo C1, sobre un total de 102 respuestas posibles, han conseguido acertar 89 (87%) bases, no han proporcionado ninguna respuesta en 4 casos (4%) y no han acertado 9 (9%) bases.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	87%	4%	9%

**Tabla 31. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 4**

El resultado presentado en esta tabla, es muy similar al resultado del grupo B2. El porcentaje de las respuestas acertadas es muy alto, lo que significa que los participantes con nivel C1 muestran un buen conocimiento de los nombres dentro de las colocaciones que tienen como equivalente un verbo pleno.

La base que ha sido acertada por los 17 encuestados es el nombre *orden*. Veamos ahora el número del resto de los aciertos por colocación: *reserva/reservación* (15), *llamada* (15), *uso*

(12), *permiso* (15), *consejo* (15). Los 4 espacios que se han dejado en blanco son por no conocer el nombre *uso*. En cuanto a los errores, los presentamos a continuación:

- \**reservacio* (1) y *reservada* (1) por *reserva*,
- \**llama* (1) y \**llamad* (1) por *llamada*,
- \**usacion* (1) por *uso*,
- \**permission* (1) por *permiso*
- \**aconsejo* (2) por *consejo*

#### 5.5.4.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 4

Sobre un total de 414 respuestas, los encuestados han acertado 308 (74.4%), han dejado sin respuesta 31 colocaciones (7.5%) y no han acertado 75 respuestas (18.1%).

En el gráfico abajo (*vid.* Figura 44) podemos ver que conforme aumenta el nivel de conocimiento de español, los aciertos aumentan, mientras que las no-respuestas y las respuestas no acertadas disminuyen. Los encuestados de los niveles intermedios y el avanzado no han tenido muchas dificultades a la hora de producir las bases de las colocaciones que tienen como sinónimo un verbo pleno. Los que han cometido un número considerable de errores para este ejercicio son los encuestados del nivel inicial.

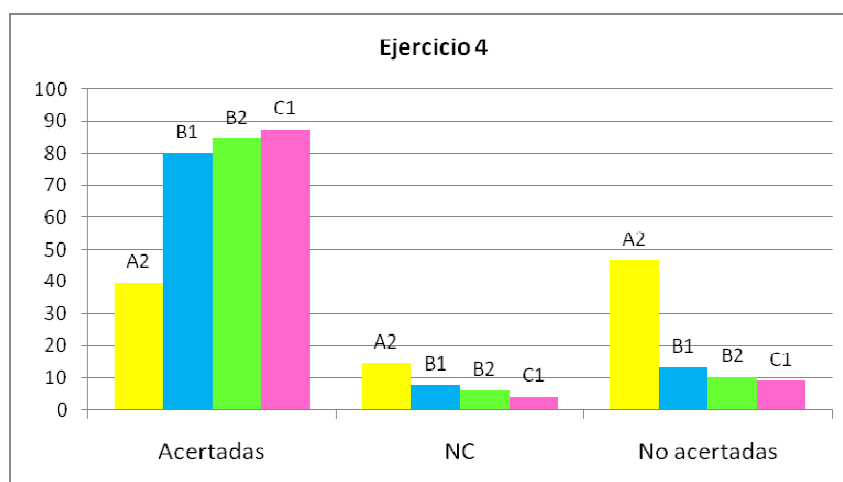


Figura 44. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 4

La base para la que se observa el mayor número de aciertos es *reserva* (también *reservación*). Los encuestados han preferido emplear la UL *reservación* en vez de *reserva*,

puesto que se parece mucho con su equivalente en macedonio (*pe3ep3au3uja* - *rezervacija*). En este caso se registra una transferencia positiva del macedonio. La base con menos aciertos es la UL *uso*. La estrategia más frecuente para encontrar la respuesta adecuada, ha sido el uso de una forma del verbo *usar*: *usa, usan, usas, usar*.

El error más frecuente que se registra en todos los niveles es *\*aconsejo* en vez de *consejo*. Otros errores que se destacan son para la UL *permiso* (*\*permiso, \*permíta, \*permission, \*permición*) y se cometen por interferencia del inglés.

### 5.5.5 Uso de los artículos

Puesto que hay discrepancias entre el macedonio y el español respecto al artículo, con este ejercicio, queríamos examinar el uso o el no-uso de los artículos dentro de las colocaciones con verbo soporte. Los informantes tenían que emplear o no un artículo en la colocación dada. Estas son las frases proporcionadas y las respuestas esperadas:

- 1) María tiene la ventaja de conocer la historia.
- 2) Begoña tiene una opinión sobre el fallo.
- 3) Tiene Ø fiebre y teme ir al médico.
- 4) Hace un movimiento con la cabeza.
- 5) Usted tiene Ø paciencia.
- 6) Juan le da Ø explicaciones a su esposa.

Para el análisis del ejercicio 5, los errores se clasifican en cuatro grupos: ausencia del artículo, uso innecesario, elección inapropiada de los artículos definidos e indefinidos y uso inadecuado por confusión de género/ número del nombre. Por “ausencia del artículo” se entiende que el informante no considera necesario el uso de un artículo y pone el signo Ø, aunque la colocación exige la presencia del artículo (por ejemplo, *tiene Ø ventaja* en vez de *tiene la ventaja*). Luego, etiquetamos como “uso innecesario” los casos donde se emplea un artículo aunque no se requiere (por ejemplo, *tiene una fiebre* en vez de *tiene fiebre*). La etiqueta “elección inapropiada de los artículos definidos e indefinidos” se les pone a los casos en los que en lugar del artículo definido se emplea el indefinido (*tiene una ventaja* por *tiene la ventaja*) y

viceversa. Por último, cuando en lugar del artículo femenino se emplea el masculino (*tiene un opinión por tiene una opinión*) o el masculino en vez del femenino, se trata de un error debido a la confusión de género del nombre.

### Nivel A2

Para este ejercicio, en los tests del nivel A2 se han registrado 30 (35.7%) respuestas acertadas, 3 (3.6%) casos sin respuesta y 51 (60.7%) respuestas no acertadas.

Respuestas \ Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	35.7%	3.6%	60.7%

**Tabla 32. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 5**

Si analizamos la Tabla 32 que recoge los resultados obtenidos para el ejercicio 5, vemos que el número de aciertos ha aumentado en comparación con los aciertos del ejercicio anterior, mientras que el número de no-respuestas ha disminuido bastante. Sin embargo, el porcentaje para la variable “no acertadas” sigue siendo el más alto en comparación con las otras variables para este ejercicio.

Podemos concluir que la mayoría de los errores del ejercicio 5, cometidos por los encuestados del nivel A2, son debidos al uso innecesario del artículo. Dado que en macedonio las colocaciones equivalentes a las españolas del ejercicio 5 no llevan ningún artículo, lo que esperábamos era más bien una omisión de los artículos no un uso excesivo de los mismos. Otro error que destaca es el desconocimiento del género de los nombres que son bases de las colocaciones. Los encuestados de ambos grupos se han equivocado con el género de los nombres *opinión* y *explicación* y han usado artículos masculinos. En macedonio estos nombres son de género neutro, con lo cual, no podemos decir que se han cometido por interferencia del macedonio. A nuestra opinión, este problema radica en la generalización de que los nombres que acaban en *-ón* son masculinos (ej. *el avión, el tacón*).

El grupo CA2 ha acertado 14 artículos (46.7%), ha dejado en blanco 2 (6.6%) espacios y no ha acertado 14 (46.7%) del total de artículos esperados.

El artículo que ha sido acertado por todos los informantes es el artículo indefinido en la colocación *hace un movimiento*. Las otras respuestas correctas son: *tiene una opinión* (2), *tiene  $\emptyset$  fiebre* (2), *tiene  $\emptyset$  paciencia* (2), *da  $\emptyset$  explicaciones* (3).

En cuanto a las no-respuestas, un informante no ha contestado nada para la colocación *tiene una opinión*, y otro, para *tiene paciencia*.

Con respecto a las contestaciones erróneas, el artículo que no ha sido acertado por los 5 informantes de este grupo forma parte de la colocación *tiene la ventaja*. Los errores que se han cometido para esta colocación y para el resto se presentan a continuación:

- *tiene  $\emptyset$  ventaja* (3), *tiene una ventaja* (1), *tiene a la ventaja* (1) por *tiene la ventaja*
- *tiene un opinión* (3) por *tiene una opinión*
- *tiene una fiebre* (1), *tiene el fiebre* (1) por *tiene fiebre*
- *tiene la paciencia* (1), *tiene una paciencia* (1) por *tiene paciencia*.
- *da unos explicaciones* (2) por *da explicaciones*

En estas respuestas notamos 3 casos donde el informante propone la ausencia del artículo, aunque la colocación lo requiere y 6 casos donde se propone su uso aunque no es necesario. Además, encontramos 1 error que se debe al uso del artículo indefinido en vez del definido (*tiene una ventaja*) y otro que se comete por el uso de una preposición (*tiene a la ventaja*). Otro tipo de error es el uso inapropiado del artículo por el desconocimiento del género de la base. Por ejemplo, encontramos 3 ocurrencias de *tiene un opinión* donde se elige el artículo masculino en vez del femenino.

En la colocación *da unos explicaciones*, aparte de la presencia innecesaria del artículo, notamos también que los aprendices no conocen el género del nombre *explicación*.

Los informantes del grupo NA2 han respondido correctamente en 16 de los casos (30%), no han respondido en 1 (2%) caso, y se han equivocado en 37 (68%) de los casos.

El artículo más acertado es para la colocación *hace un movimiento*. Del total de 9 informantes, 6 han usado correctamente el artículo indefinido *un*. Los otros artículos que se han acertado son para las colocaciones: *tiene la ventaja* (1), *tiene una opinión* (1), *tiene fiebre* (3), *tiene paciencia* (4), *da explicaciones* (1). La falta de respuesta es para la colocación *da explicaciones*.

Las respuestas erróneas son las siguientes:

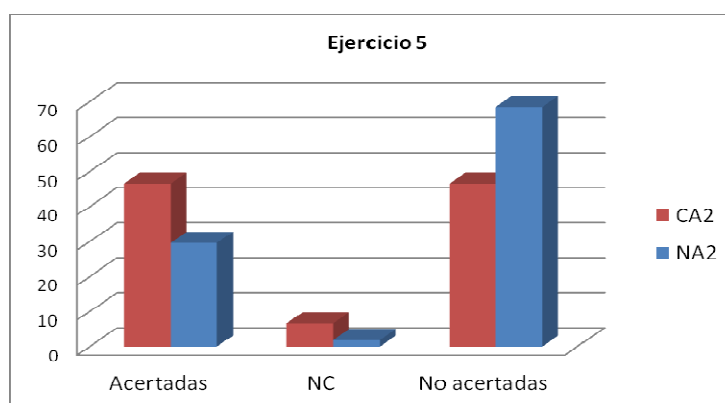
- *tiene una ventaja* (7), *tiene  $\emptyset$  ventaja* (1) por *tiene la ventaja*

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

- tiene un opinión (8) por *tiene una opinión*
- tiene el fiebre (3), tiene unos fiebre (1), tiene un fiebre (1), tiene una fiebre (1) por *tiene fiebre*
- hace el movimiento (2), hace Ø movimiento (1), por *hace un movimiento*
- tiene la paciencia (4), tiene una paciencia (1) por *tiene paciencia*
- da unos explicaciones (2), da los explicaciones (4), da las explicaciones (1) por *da explicaciones*

De lo arriba presentado podemos ver que hay 18 casos en los que se usa un artículo aunque no se debería, y 2 casos en los que el artículo está omitido. Luego se registran 9 errores cometidos por elección inapropiada de los artículos definidos e indefinidos y 8 errores debidos al desconocimiento del género de la base *opinión*, que se refleja en el uso del artículo indefinido masculino en lugar de femenino.

Aparte de estos errores, notamos que algunos de los informantes del grupo NA2 tampoco conocen el género de los nombres *fiebre* y *explicación*.



**Figura 45. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 5**

Al comparar los resultados de los dos grupos de encuestados (*vid.* Figura 45), de nuevo, como para el ejercicio 4, observamos más aciertos por parte del grupo CA2 y también un alto porcentaje de fallos cometidos por los encuestados de NA2.

Nivel B1

Del total de 108 respuestas posibles, las respuestas acertadas por parte del grupo B1 son 77 (71.3%), el espacio en blanco es 1 (0.9%) y las respuestas no acertadas son 30 (27.8%).

Respuestas \ Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	71.3%	0.9%	27.8%

**Tabla 33. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 5**

El cuadro de los resultados sobre el elemento “el uso de los artículos en las colocaciones”, nos muestra el más alto porcentaje de respuestas correctas para el nivel B1. Es decir, ambos grupos han mostrado un conocimiento relativamente estable de este elemento lingüístico.

En cuanto a los errores, sobre el total de 30 errores a nivel de los dos grupos, la mayoría, o sea 14 (47%) se deben a la elección errónea del artículo, 12 (40%), al uso innecesario y 4 (1.3%), a la omisión del artículo. Observamos también un problema que se refiere al reconocimiento del género. Tanto en el nivel A2 como en B1, los encuestados se equivocan con el género de los nombres *opinión*, *fiebre* y *explicación*.

Los encuestados del grupo CB1 han acertado 20 (67%) respuestas y no han acertado 10 (33%).

El artículo que ha sido acertado por todos los participantes de este grupo forma parte de la colocación *hace un movimiento*. El resto de los 20 aciertos se distribuyen de esta manera: *tiene la ventaja* (3), *tiene una opinión* (2), *tiene Ø fiebre* (4), *tiene Ø paciencia* (3), *da Ø explicaciones* (3).

Los errores que se registran son los siguientes:

- *tiene una ventaja* (2) por *tiene la ventaja*
- *tiene un opinión* (2), *tiene la opinión* (1) por *tiene una opinión*
- *tiene un fiebre* (1) por *tiene fiebre*
- *tiene la paciencia* (2) por *tiene paciencia*.
- *da unos explicaciones* (1), *da les explicaciones* (1) por *da explicaciones*

Entre las respuestas no acertadas, observamos 5 errores debidos al uso innecesario del artículo, 3 se deben al uso de los artículos definidos en vez de indefinidos y viceversa, y 2 se deben al desconocimiento del género del nombre *opinión*.

Además, notamos otros dos casos donde los encuestados se equivocan con respecto al género. Se trata de los nombres *fiebre* y *explicación*. Los errores de género se observan también en las pruebas del nivel A2, pero, a nuestro juicio, es preocupante que los estudiantes de nivel B1 cometan este tipo de errores.

Pasamos a los resultados del grupo FB1. Los participantes de dicho grupo, han proporcionado 57 contestaciones correctas (73%), han dejado sin respuesta solo 1 (1%) y no han acertado 20 (26%).

Las respuestas correctas se distribuyen de la manera siguiente: *tiene la ventaja* (7), *tiene una opinión* (6), *tiene ∅ fiebre* (10), *hace un movimiento* (12), *tiene ∅ paciencia* (9), *da ∅ explicaciones* (13).

Estos son los errores que se han cometido:

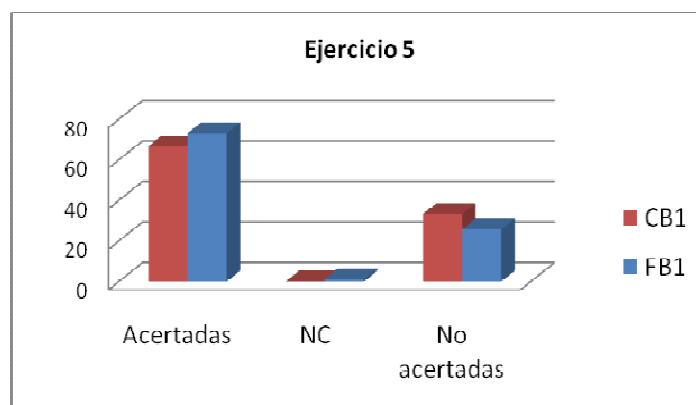
- *tiene una ventaja* (3), *tiene ventaja* (3) por *tiene la ventaja*
- *tiene un opinión* (5), *tiene opinión* (1) por *tiene una opinión*
- *tiene un fiebre* (2), *tiene una fiebre* (1) por *tiene fiebre*
- *hace el movimiento* (1) por *hace un movimiento*
- *tiene la paciencia* (3), *tiene una paciencia* (1) por *tiene paciencia*.

Sobre los 20 errores presentados arriba, 7 se deben al uso innecesario del artículo, 4 se cometen por la omisión del artículo, 5 son debidos al desconocimiento del género del nombre *opinión* y 4 al uso no apropiado de los artículos definidos o indefinidos.

En la respuesta *tiene un fiebre*, aparte de que el artículo es innecesario, notamos el uso de la forma masculina aunque el nombre *fiebre* es femenino.

Una vez presentados los resultados para cada grupo por separado, pasamos al análisis comparativo (Figura 46).





**Figura 46. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 5**

Este gráfico nos muestra que, aunque el porcentaje de las respuestas acertadas es un poco más elevado para el grupo FB1 que para CB1, esta diferencia no es tan marcada.

### Nivel B2

Sobre un total de 120 respuestas posibles, los informantes de B2 han acertado 86 (72%) artículos, no han proporcionado ninguna respuesta 6 (5%) veces y han acertado 28 (23%) artículos.

Respuestas \ Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
B2	72%	5%	23%

**Tabla 34. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 5**

Como podemos ver de la Tabla 34, el número de respuestas acertadas por el grupo B2 es bastante alto, pero lo que sorprende es que, en comparación con los resultados de los participantes del nivel B1, el porcentaje para la variable “acertadas” sea más bajo.

Presentamos el número de artículos acertados por colocación: *tiene la ventaja* (12), *tiene una opinión* (13), *tiene ∅ fiebre* (13), *hace un movimiento* (17), *tiene ∅ paciencia* (15), *da ∅ explicaciones* (16). Las colocaciones para las que no se ha proporcionado ninguna respuesta sobre el artículo son: *tiene la ventaja* (2), *tiene una opinión* (1), *hace un movimiento* (1), *tiene ∅ paciencia* (1), *da ∅ explicaciones* (1). Por último, veamos las respuestas incorrectas:

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

- tiene Ø ventaja (5), tiene una ventaja (1) por tiene la ventaja
- tiene un opinión (4), tiene la opinión (1), tiene Ø opinión (1) por tiene una opinión
- tiene una fiebre (2), tiene la fiebre (3), tiene un fiebre (2) por tiene fiebre
- hace Ø movimiento (1), hace el movimiento (1) por hace un movimiento
- tiene la paciencia (4) por tiene paciencia.
- da unas explicaciones (2), da las explicaciones (1) por da explicaciones

En las respuestas presentadas arriba notamos 7 casos en los que se omite el artículo aunque la colocación exige su presencia y 14 casos donde se usa un artículo, pero su presencia no es necesaria. Además encontramos 3 errores que se deben a la elección inapropiada de los artículos definidos e indefinidos. A parte de estos, se registran 4 errores que también afectan al artículo, pero se deben al desconocimiento del género del nombre *opinión*.

Aunque en principio clasificamos la respuesta *tiene un fiebre* como un error debido a la presencia innecesaria del artículo, nos gustaría destacar la existencia de otro error que se debe también al desconocimiento del género del nombre.

### Nivel C1

El número de respuestas acertadas por parte de este grupo es de 70 o el 69% del total de 102 respuestas, mientras que el número de las no acertadas es de 32 o el 31%.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	69%	0%	31%

**Tabla 35. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 5**

A nuestro juicio, el resultado en la tabla arriba es motivo de preocupación porque el porcentaje para la variable “acertados” es más bajo que el del grupo B1 (77%), así como del B2 (72%). A este nivel, los participantes con nivel C1 deberían mostrar mejores resultados con respecto al uso de los artículos, y, en esta prueba, esto no es el caso.

Veamos el número de aciertos por colocación: *tiene la ventaja* (11), *tiene una opinión* (11), *tiene  $\emptyset$  fiebre* (11), *hace un movimiento* (14), *tiene  $\emptyset$  paciencia* (11), *da  $\emptyset$  explicaciones* (12). En cuanto a los artículos que no se han acertado, los presentamos abajo:

- *tiene  $\emptyset$  ventaja* (5), *tiene un ventaja* (1) por *tiene la ventaja*
- *tiene  $\emptyset$  opinión* (3), *tiene la opinión* (2), *tiene un opinión* (1) por *tiene una opinión*
- *tiene una fiebre* (2), *tiene la fiebre* (3), *tiene un fiebre* (1) por *tiene fiebre*
- *hace  $\emptyset$  movimiento* (1), *hace el movimiento* (1), *hace unos movimiento* (1) por *hace un movimiento*

- *tiene la paciencia* (5), *tiene mucha paciencia* (1) por *tiene paciencia*
- *da unas explicaciones* (4), *da la explicaciones* (1) por *da explicaciones*

En estas respuestas se registran 9 casos donde los encuestados han decidido no usar un artículo aunque su presencia es necesaria. Luego, encontramos 16 artículos que se han empleado en las colocaciones que no requieren su presencia y otros 4 que no son apropiados porque son definidos en lugar de indefinidos o viceversa. Además, notamos 1 artículo inapropiado debido a la confusión de género del nombre *opinión* y otro que se debe al uso del artículo en plural en vez del singular (*hace unos movimiento*). En las respuestas observamos también un caso donde el informante en lugar de completar la oración con un artículo o el signo  $\emptyset$  (donde el artículo no fuera necesario), emplea el modificador *mucho*. Aunque la oración es correcta, consideramos la respuesta no acertada ya que no corresponde con lo que se pide en el ejercicio.

Las respuestas *tiene un fiebre* y *tiene un ventaja*, aunque principalmente se clasifican como error debido a la presencia innecesaria del artículo y error debido a la elección inapropiada del artículo indefinido, existen también errores que se deben a la confusión del género de los nombres *fiebre* y *ventaja*.

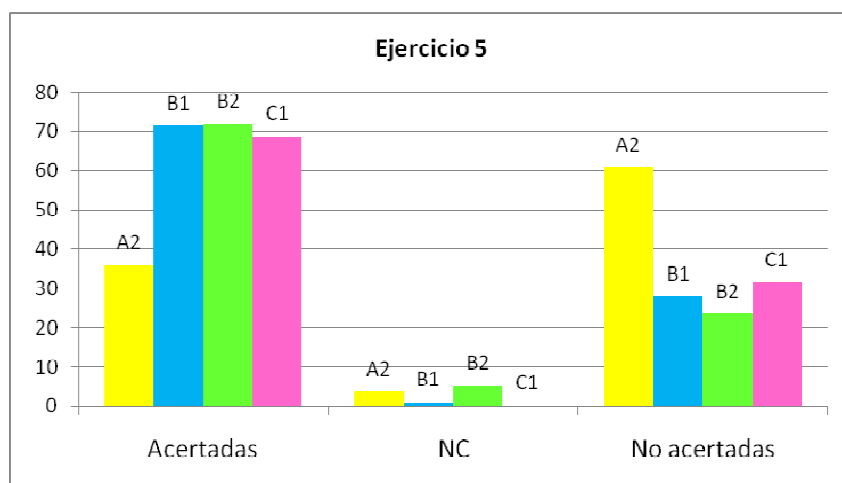
#### **5.5.5.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 5**

Sobre un total de 414 respuestas, los encuestados han acertado 263 (63.5%), han dejado sin respuesta 10 colocaciones (2.4%) y no han acertado 141 respuestas (34.1%).

Lo que llama nuestra atención en los resultados de este ejercicio es que los encuestados con nivel avanzado tienen menos respuestas acertadas que los que tienen un nivel intermedio. Además, los resultados entre los dos niveles intermedios son bastante similares. De todo esto

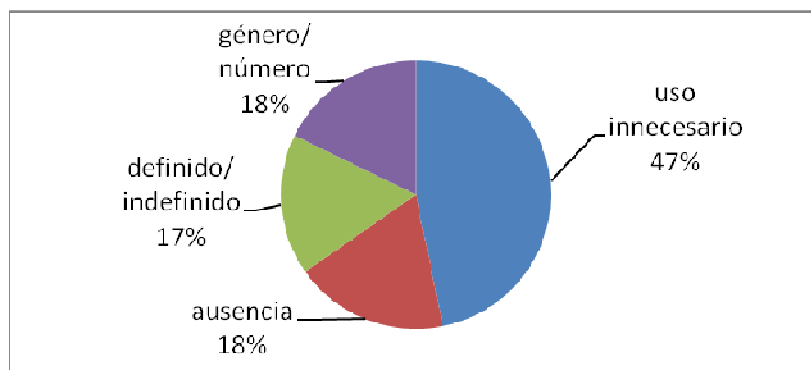
## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

podemos concluir que el aprendizaje del uso de los artículos se detiene en algún momento del proceso de aprendizaje de la L2. En los niveles más altos, se le da más importancia a la enseñanza de otros contenidos lingüísticos, con lo cual los aprendices macedonios siguen cometiendo errores que se refieren a los artículos.



**Figura 47. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 5**

En cuanto a los tipos de errores, el mayor número se observa en el uso innecesario de los artículos (*vid.* Figura 48). Aunque esperábamos que, por transferencia del macedonio, los encuestados cometieran errores por no usar los artículos, los resultados nos muestran lo contrario. Es decir, con el fin de evitar cometer una falta de no-artículo, los encuestados recurren a un uso excesivo de los mismos, con lo cual cometen errores por hipercorrección (Fernández López, 1995).



**Figura 48. Distribución de los errores para el ejercicio 5**

Otro error que se destaca es el que se refiere al reconocimiento de los rasgos de género. En todos los niveles observamos que al nombre *opini3n*, se le atribuye el género masculino. Estos nombres en macedonio son de género neutro, pero en español se dan en el grupo de los masculinos. A nuestro juicio, este problema radica en la generalizaci3n de que los nombres que acaban en *-3n* son masculinos (ej. *el avi3n*, *el tac3n*). Otro error de género se observa tambi3n para la UL *fiebre*. Los encuestados usan un art3culo masculino con esta UL. La causa suele ser la transferencia negativa del macedonio o la generalizaci3n de los paradigmas para la formaci3n del género, ya que en español hay sustantivos de género masculino que terminan en la vocal *-e*: (*el ambiente*, *el dirigente*).

El art3culo m3s acertado por parte de los encuestados forma parte de la colocaci3n *hacer un movimiento*, mientras que el menos acertado es el de la colocaci3n *tener la ventaja*.

### 5.5.6 Uso de las preposiciones

El objetivo de este ejercicio fue evaluar si los encuestados usaban correctamente las preposiciones en las construcciones con verbo soporte. Por lo consiguiente, se les ped3a completar las colocaciones con la preposici3n adecuada:

1. Hago un gran esfuerzo por/para aprender espa3ol.
2. Tiene dolor de cabeza.
3. Tiene cuidado con el alcohol.
4. Antonio tiene influencia sobre Juan.
5. Mar3a le tiene miedo a la oscuridad.
6. Tiene 3xito en el trabajo.

#### Nivel A2

En este nivel, sobre un total de 84 respuestas posibles, los encuestados han acertado 34 (40%), han dejado sin respuesta 8 (10%) y no han acertado 42 (50%).

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	40%	10%	50%

**Tabla 36. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 6**

La Tabla 36 nos muestra que para este ejercicio el porcentaje de respuestas acertadas es el mayor en comparación con el porcentaje de esta variable para los otros ejercicios. No obstante, el porcentaje de respuestas no acertadas sigue siendo relativamente alto.

La razón principal de los fallos es la elección errónea de las preposiciones debido al conocimiento parcial de la L2.

Los encuestados del grupo CA2, han acertado 18 (60%) respuestas, no han contestado en 3 (10%) de los casos y no han acertado 9 (30%) preposiciones.

Las dos preposiciones que han sido acertadas por todos los encuestados forman parte de las colocaciones *hago un gran esfuerzo para/por* (5) y *tiene éxito en* (5). El resto de las respuestas que se han acertado son las siguientes: *tiene cuidado con* (4), *tengo dolor de* (3), *le tiene miedo a* (1).

Las “no respuestas” se registran para las colocaciones *tiene influencia sobre* (2) y *tiene miedo a* (1). En cuanto a las contestaciones incorrectas son:

- *tengo dolor a la cabeza* (1), *tengo dolor en la cabeza* (1)
- *tiene influencia del* (2), *tiene influencia a* (1)
- *tiene cuidado en* (1)
- *le tiene miedo de* (3)

Notamos que los informantes del grupo CA2 se equivocaron 4 veces por la interferencia de la L1 (*\*tengo dolor en la cabeza* y *\*le tiene miedo de*) y 5 veces por razones interlingüísticas.

Los encuestados del grupo NA2 han acertado 21 preposiciones (39%), las no-respuestas son 5 (9%) y las respuestas no acertadas son 28 (52%).

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

La preposición la más acertada es la de la colocación *hago un gran esfuerzo para* (6). Las otras preposiciones que se han acertado forman parte de las siguientes colocaciones: *tengo dolor de* (5), *tiene cuidado con* (1), *le tiene miedo a* (5), *tiene éxito en* (4).

En cuanto a las “no respuestas”, encontramos 1 caso para *hago un gran esfuerzo por/ para*, 1 para *le tiene miedo a*, 1 para *tiene éxito en* y 2 para *tiene cuidado con*.

El resto de las respuestas son incorrectas. Estos son los errores cometidos:

- *tiene influencia a* (3), *tiene influencia de* (5), *tiene influencia con* (1),
- *tiene cuidado en* (3), *tiene cuidado de* (2), *tiene cuidado para* (1),
- *tiene dolor en cabeza* (2), *tiene dolor con la cabeza* (1), *tiene dolor a cabeza* (1),
- *tiene éxito por el trabajo* (2), *tiene éxito para el trabajo* (1), *tiene éxito del trabajo* (1),
- *le tiene miedo de* (2), *le tiene miedo para* (1),
- *hago un gran esfuerzo de aprender* (1), *hago un gran esfuerzo a aprender* (1)

Entre los errores arriba, observamos 4 que son interlingüísticos y el resto (24 errores) son debidos al conocimiento parcial de la L2.

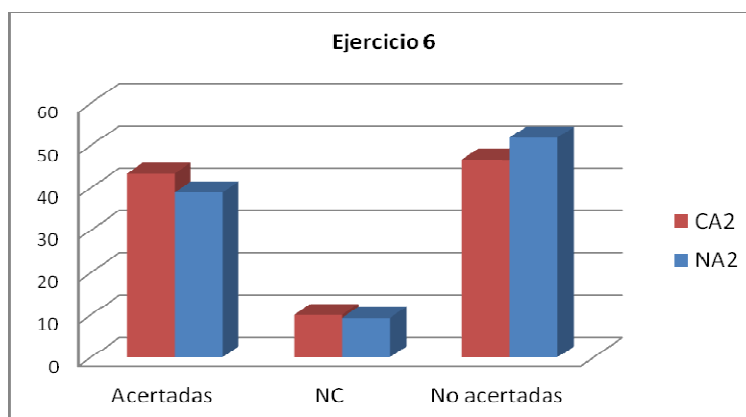


Figura 49. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 6

Observando la Figura 49 podemos concluir que los resultados de los dos grupos de encuestados son bastante similares. De nuevo, el grupo CA2 tiene el porcentaje de respuestas correctas un poco más alto que el grupo NA2.

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

### Nivel B1

Los encuestados de este nivel, del total de 108 respuestas posibles, han acertado 77 (58%), han dejado en blanco sólo 1 (2%) espacio y no han acertado 30 (40%) respuestas.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	58%	2%	40%

**Tabla 37. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 5**

En comparación con el ejercicio que examina el uso de los artículos en las colocaciones, el número de respuestas no acertadas por parte del grupo con nivel B2 es más alto en este ejercicio.

En el nivel B1 también se cometen los errores debidos a la interferencia del macedonio. Contamos 5 ocurrencias de *\*tengo dolor en la cabeza* y 9 de *\*le tiene miedo de*, lo que da en total 14 errores interlingüísticos (33% del total de 43 errores). El resto, son todos errores intralingüísticos.

Los informantes del CB1 han acertado 13 (43%) y no han conseguido acertar 17 (57%) del total de 30 respuestas.

Las preposiciones acertadas se distribuyen de la manera siguiente: *hago un esfuerzo para* (4), *tengo dolor de* (2), *tiene influencia sobre* (1), *tiene cuidado con* (3), *tiene miedo a* (1), *tiene éxito en* (2).

A continuación se presentan las respuestas no acertadas:

- *hago un esfuerzo de* (1)
- *tengo dolor en (la) cabeza* (3)
- *tiene influencia de* (2), *tiene influencia a* (2)
- *tiene cuidado a* (1), *tiene cuidado de* (1)
- *le tiene miedo de* (3), *le tiene miedo para* (1)
- *tiene éxito para* (1), *tiene éxito de* (1), *tiene éxito con* (1)

Los informantes del grupo FB1 han conseguido acertar 50 (64%) preposiciones, han dejado espacios en blanco 2 (3%) y no han acertado 26 (33%).



## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

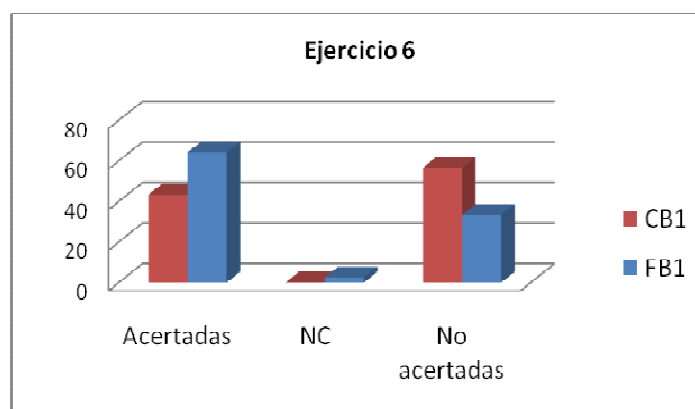
Estas son las preposiciones acertadas para cada colocación: *hago un esfuerzo para* (10), *tengo dolor de* (11), *tiene influencia sobre* (1), *tiene cuidado con* (12), *tiene miedo a* (7), *tiene éxito en* (9).

En las pruebas de este grupo de informantes registramos espacio en blanco para la preposición en la colocación *tiene influencia sobre* y otro para *tiene éxito en*.

Las respuestas no acertadas las presentamos abajo:

- *hago un esfuerzo de* (2), *hago un esfuerzo al* (1)
- *tengo dolor en (la) cabeza* (2)
- *tiene influencia en* (6), *tiene influencia de* (3), *tiene influencia a* (1), *tiene influencia por* (1)
- *tiene cuidado en* (1)
- *le tiene miedo de* (6)
- *tiene éxito de* (2), *tiene éxito con* (1)

Los errores que se han cometido por la intervención del macedonio son 8. El resto son todos errores cometidos por desconocimiento de la L2.



**Figura 50. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 6**

El análisis comparativo de los resultados de los dos grupos con nivel B1, nos muestra un porcentaje de preposiciones acertadas más alto para los participantes de FB1 que para los de CB1. En otras palabras, en comparación con los estudiantes en la escuela privada, los encuestados de la Universidad dominan más las preposiciones en las colocaciones. Los estudiantes tienen clases de morfosintaxis donde se hace más hincapié en uso de las preposiciones.

Nivel B2

Sobre un total de 120 respuestas, los encuestados del nivel B2 han acertado 94 (78%) y no han acertado 26 (22%) preposiciones. No se observa ningún espacio en blanco.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
B2	78%	0%	22%

**Tabla 38. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 5**

En comparación con los resultados obtenidos para el ejercicio anterior donde se examina el conocimiento de los artículos en las colocaciones, podemos decir que los encuestados del nivel B2 muestran mejores resultados a la hora de usar las preposiciones.

Estas son las preposiciones que se han acertado repartidas por colocación: *hago un esfuerzo por/para* (15), *tengo dolor de* (14), *tiene influencia sobre* (12), *tiene cuidado con* (19), *le tiene miedo a* (17), *tiene éxito en* (17). Las respuestas que no han sido acertadas son las siguientes:

- *hago un gran esfuerzo en aprender* (4), *hago un gran esfuerzo al aprender* (1)
- *tiene dolor en (la) cabeza* (5), *tiene dolor a la cabeza* (1)
- *tiene influencia a* (4), *tiene influencia de* (4)
- *tiene cuidado por* (1)
- *le tiene miedo de* (3)
- *tiene éxito por el trabajo* (1), *tiene éxito con el trabajo* (2)

De los errores presentados vemos que la colocación que ha provocado más dificultades a la hora de completar la preposición adecuada es *tiene influencia* y la que ha sido más fácil acertarla es *tiene cuidado por*.

Observamos que los encuestados del nivel B2 también cometen errores debido a la interferencia de la L1. Se registran 8 errores interlingüísticos: *\*le tiene miedo de* (3) y *\*tiene dolor en (la) cabeza* (5).

### Nivel C1

Los estudiantes con nivel C1 han dado 81 respuestas correctas, o sea 79% del total de 102 respuestas y no han acertado 21 lo que representa el 21%.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	79%	0%	21%

**Tabla 39. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 6**

En la Tabla 39 vemos que los resultados del grupo B2 y C1 son casi idénticos. El número de respuestas acertadas es bastante elevado, sin embargo todavía se registran errores a la hora de producir la preposición correcta.

Las preposiciones que han sido acertadas se distribuyen de la siguiente manera: *hago un esfuerzo por/para* (12), *tengo dolor de* (15), *tiene influenza sobre* (5), *tiene cuidado con* (16), *le tiene miedo a* (15), *tiene éxito en* (16). Las preposiciones que no han sido acertadas son estas:

- *hago un gran esfuerzo en aprender* (2), *hago un gran esfuerzo de aprender* (1), *hago un gran esfuerzo a aprender* (1)
- *tiene dolor en (la) cabeza* (1), *\*tiene dolor a cabeza* (1)
- *tiene influenza a* (4), *\*tiene influenza de* (5), *\*tiene influenza en* (3)
- *tiene cuidado de* (1)
- *le tiene miedo de* (1)
- *tiene éxito con el trabajo* (1)

Otra vez, la colocación que ha provocado más dificultades a la hora de completar la preposición adecuada es *tiene influenza*.

Los errores que se cometen por la interferencia del macedonio son solamente 2: *\*tiene dolor en (la) cabeza* y *le tiene miedo de*.

#### **5.5.6.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 6**

Sobre un total de 414 respuestas, los encuestados han acertado 272 (65.7%), han dejado sin respuesta 10 colocaciones (2.4%) y no han acertado 132 respuestas (31.9%).

En el gráfico recapitulativo de los resultados obtenidos para el ejercicio 6, se registra que según aumenta el nivel de español que tienen los encuestados aumentan también las respuestas acertadas y disminuye el número de no-respuestas y respuestas no acertadas. De hecho, en los niveles B2 y C2 los informantes proporcionan respuestas para todos los ítems.

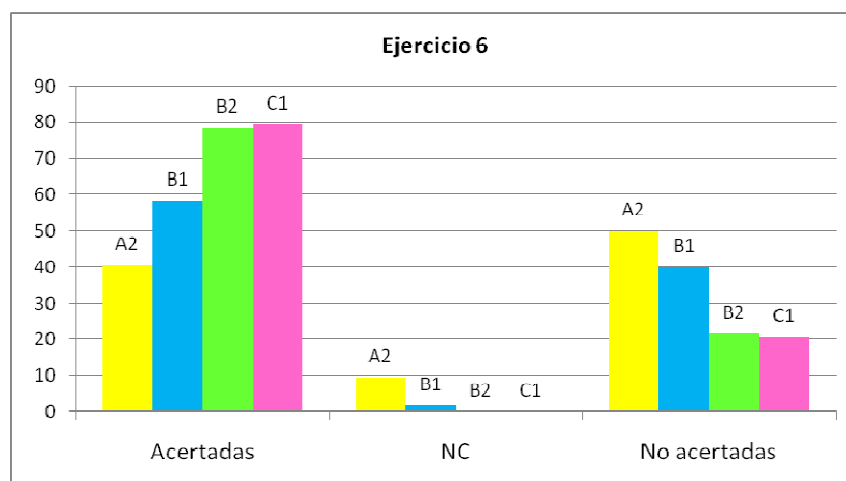


Figura 51. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 6

Sin embargo, de nuevo se observan resultados muy similares entre los grupos B2 y C2. Podemos concluir que la enseñanza de este elemento lingüístico también se detiene en un momento dado, con lo cual es muy difícil que los aprendices lleguen al mismo nivel de adquisición que tienen los nativos.

La preposición que ha sido más acertada es *con* en *Tiene cuidado con el alcohol*, mientras que la menos acertada es *sobre* en *Antonio tiene influencia sobre Juan*. En ambos casos las preposiciones equivalen con las preposiciones macedonias, sin embargo, en vez de *tiene influencia sobre*, la mayoría de los informantes usan *tiene influencia de/ a*. Es posible usar la preposición *de* con *influencia*, pero cuando el colocativo es *estar bajo*: *Juan está bajo la influencia de Antonio* (Alonso Ramos, 2004: 189).

### 5.5.7 Uso del equivalente macedonio adecuado

Con este ejercicio, que consistía en una traducción directa español-macedonio, se pretendía averiguar si los encuestados entendían las colocaciones que no coinciden en ambas lenguas y si

pueden encontrar los equivalentes macedonios adecuados. En corchetes se presenta la traducción esperada para cada colocación.

- 1) La joven da un grito horrible cada mañana. *Mk. Mladata ispushta uzasen vresok/ uzasno vresnuva sekoe utro* [lit. La joven suelta horrible grito/ grita (verbo perfectivo, aspecto repetitivo) cada mañana]
- 2) Nunca me hace caso cuando le hablo. *Mk. Nikogash ne mi obrakja vnimanie/ ne me slusha koga mu zboruvam* [lit. Nunca no me remite atención/ no me escucha cuando le hablo]
- 3) María tiene ganas de salir con él. *Mk. Marija ima zelba/ posakuva da izleze so nego* [lit. María tiene deseo/ desea de salir con él]
- 4) Él tiene la culpa de todo. *Mk. Toj e vinoven za sè* [lit. Él es culpable para todo]
- 5) Cuando tiene estrés, respira profundamente. *Mk. Koga e pod stres, dishe dlaboko* [lit. Cuando está bajo estrés, respira profundamente]
- 6) Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó. *Mk. Nikoj ne e odgovoren za toa shto se sluchi* [lit. Nadie no es responsable para eso que se pasó]

Como se nota en lo arriba expuesto, por un lado, hay colocaciones que tienen diferentes características en las dos lenguas, y por otro lado, hay colocaciones que no tienen como equivalente de traducción otra colocación (Martín Bosque, 2008). Al primer grupo le pertenecen las colocaciones cuya base o colocativo no coinciden en español y macedonio. Por ejemplo, *da un grito* (es) y *suelta grito* (mk), *tiene ganas* (es) y *tiene deseo* (mk), *tiene estrés* (es) y *está bajo estrés* (mk), *hace caso* (es) y *remite atención* (mk). Al segundo grupo, le pertenecen las colocaciones que tienen como equivalente macedonio la construcción *ser+adjetivo*. Por ejemplo, *tiene la culpa* (es) y *es culpable* (mk), *tiene la responsabilidad* (es) y *es responsable* (mk).

En comparación con el ejercicio de producción, esperamos mejores resultados (Castillo Carballo, 2000; Chacón Beltán y Álvarez Cavanillas, 2003). Creemos que la comprensión de las colocaciones no será tan difícil para los aprendices de español, aunque en algunos casos esperamos unas traducciones literales.

Para el análisis del ejercicio 7 nos centramos únicamente en las traducciones propuestas para cada colocación española. No se tuvieron en cuenta las faltas de ortografía ni el tiempo

verbal inadecuado. Tampoco se consideró incorrecto el uso del lenguaje informal. Por ejemplo, *kriv e* (lenguaje informal), se considera correcto tanto como *vinoven e* (lenguaje formal), ya que los dos significan ‘es culpable’. Los errores de este ejercicio se clasifican en cuatro grupos:

- a) errores debidos al desconocimiento del significado de la base de la colocación;
- b) errores cometidos por no identificar el vínculo fraseológico entre la base y el colocativo;
- c) errores cometidos por no reconocer el matiz aspectual;
- d) errores debidos a la mala elección del equivalente.

En el primer grupo clasificamos las traducciones en las que los encuestados usan UULL o expresiones que no conservan el mismo sentido de la frase original en español. Por ejemplo, por no conocer el significado de la base, los encuestados traducen la frase *Nadie me hace caso cuando hablo* por *Nikoj ne mi prechi koga zboruvam* [lit. *Nadie me molesta cuando hablo*]. La UL *molestar* tiene un significado completamente distinto de *hacer daño*, con lo cual esta traducción se considera como incorrecta. Al segundo grupo de errores le pertenecen las traducciones literales del español al macedonio. Como ya se ha mencionado, en este ejercicio las colocaciones no coinciden en los dos idiomas, con lo cual la traducción literal no es un proceso adecuado. Por ejemplo, la colocación en la oración *La joven da un grito horrible cada mañana* se traduce en macedonio por la colocación *suelta grito*. Al traducir literalmente estas colocaciones (por ejemplo, mk. *dava vresok*, lit. *da grito*) los encuestados muestran que conocen los equivalentes macedonios de las dos UULL, pero no identifican el vínculo fraseológico que existe entre los constituyentes de la colocación (Orol González, 2014a). Los errores del tercer grupo, se registran solamente en la traducción de la colocación *dar un grito*. En varias ocasiones, esta colocación se ha traducido al macedonio por el verbo imperfectivo *gritar*. Al traducir por este verbo los encuestados muestran que han detectado la fijación léxica de la colocación y el hecho de que este verbo soporte no vehicula ninguna carga semántica, pero no han percibido el matiz aspectual que existe entre *gritar* y *dar un grito* (Alonso Ramos, 2004: 183), por lo cual consideramos esta respuesta como no acertada. Cuando los encuestados usan la forma perfectiva del verbo *gritar* (mk. *izvika*) en el aspecto imperfectivo (mk. *izvikuva*) se expresa una ocurrencia única que se repite en un periodo de tiempo. En este caso, la traducción se considera como correcta. Por último, al cuarto grupo pertenecen los casos en los que los encuestados detectan la fijación léxica de la colocación, entienden el significado de la base, pero eligen un equivalente

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

que no es ni natural ni coherente. Por ejemplo, la colocación *tiene estrés*, se traduce por *siente estrés*. Los encuestados reconocen la fijación léxica de la colocación, pero en vez de usar la construcción *está bajo estrés*, proporcionan un equivalente que no es tan natural en este contexto.

### Nivel A2

En este nivel, sobre un total de 84, se han acertado 32 traducciones (38%), se han dejado en blanco 32 (38%) y 20 (24%) fueron erróneas.

Respuestas Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
A2 (CA2+NA2)	38%	38%	24%

**Tabla 40. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo A2 para el ejercicio 7**

La Tabla 40 muestra unos resultados que no marcan grandes amplitudes entre sí, si bien el porcentaje más alto se refiere a la variable “ausencia de respuesta”. Además, a esta variable hay que sumarle la media de las respuestas no acertadas, lo que significa que los encuestados han acertado casi el 40% del total de respuestas. A nuestro juicio, este resultado es un motivo de “preocupación”. En la mayoría de los casos, los encuestados no detectan el vínculo fraseológico que existe entre los constituyentes de la colocación y traducen cada uno literalmente al macedonio. Después de hacer el análisis de los errores se detectan 14 errores (del total de 18 errores) que se deben a la traducción literal del español al macedonio.

La colocación con el menor número de traducciones acertadas es *dar un grito*, y la que tiene el mayor número de aciertos es *tiene estrés*.

En este último ejercicio, observamos que el grupo CA2 ha acertado 16 (53%) colocaciones sobre las 30 posibles, 11 no se han traducido (37%) y 3 no se han acertado (10%).

Las colocaciones que han sido traducidas correctamente son *tiene estrés* (5), *tiene la responsabilidad* (4), *tiene la culpa* (3), *tiene ganas* (2), *hace caso* (1). Para las dos últimas colocaciones, se registran menos aciertos, lo que se debe, según nuestra opinión, al desconocimiento del nombre predicativo. Por la misma razón, ninguno de los informantes del

grupo CA2 ha proporcionado una traducción para la colocación *da un grito*. El resto de las no-respuestas se observan para *hace caso* (2), *tiene ganas* (2), *tiene la culpa* (2).

A continuación presentamos la traducción literal del macedonio al español de las respuestas fallidas así como una breve explicación para cada una.

Por *Nunca me hace caso cuando le hablo*:

- lit. *Nadie me para cuando hablo* (1)
- lit. *Nunca he hecho como me lo dijeron* (1).

En los dos casos, es obvio que los encuestados no conocen el significado de la colocación *hacer caso*. A nuestro juicio, el problema radica en el hecho de que el nombre predicativo es poco transparente. Es posible que las respuestas hubieran sido mejores con *prestar atención*, ya que esta colocación se acerca más al equivalente macedonio *remitir atención*.

Por *Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó*:

- lit. ... *tiene responsabilidad*...

La colocación *tiene la responsabilidad*, en vez de ser traducida por la construcción *ser+adjetivo* (*es responsable*), se ha traducido literalmente al macedonio. Los encuestados no detectan la fijación léxica de la colocación y por eso la traducen palabra por palabra.

Veamos ahora los resultados del grupo NA2. Sobre un total de 54 se han acertado 16 (29%) colocaciones, 21 no se han traducido (39%) y 18 no se han acertado (31%).

Las colocaciones que se han acertado son las siguientes: *tiene ganas* (5), *tiene estrés* (5), *tiene la responsabilidad* (2), *hace caso* (1) y *tiene la culpa* (1).

Se han dejado sin traducción las colocaciones *hace caso* (7), *da un grito* (4), *tiene la culpa* (4), *tiene ganas* (3), *tiene estrés* (2), *tiene la responsabilidad* (1).

El resto de las respuestas son traducciones que no coinciden con las que nosotros esperábamos. Se traducen literalmente del macedonio al español dichas respuestas para resaltar el error y explicamos por qué las consideramos como no acertadas.

Por *La joven da un grito horrible cada mañana*, en vez de *suelta grito* se registran las siguientes traducciones:

- lit. ... *grita*... (2)
- lit. ... *da grito*... (2)
- lit. ...*tiene grito*... (1)



En dos ocasiones la colocación en esta frase se ha traducido al macedonio por el verbo *gritar* (2). Al traducir por este verbo los encuestados muestran que han detectado la fijación léxica y el hecho de que este verbo soporte no vehicula ninguna carga semántica. Además han entendido correctamente la UL *grito*, pero no han percibido el matiz aspectual que existe entre *gritar* y *dar un grito*, por lo cual consideramos esta respuesta como no acertada.

Observamos también que dos de los encuestados han traducido la colocación literalmente del español, con lo cual se produce una expresión que no es aceptable en macedonio.

Finalmente, el encuestado que ha traducido la colocación por *tiene grito*, muestra que entiende el significado del nombre predicativo, pero el error que ha cometido se debe a la elección un colocativo que en macedonio no es apropiado para la base dada.

Por *Nunca me hace caso cuando le hablo* se registra la traducción:

- lit. *Nunca me molesta cuando habla* (1)

De nuevo se trata de un error debido al desconocimiento del significado del nombre predicativo *caso*.

Por *Él tiene la culpa de todo* la traducción propuesta es:

- lit. ... *tiene (la) culpa...* (4)

Al no entender la fijación léxica que existe entre los constituyentes, los encuestados traducen literalmente esta colocación.

La colocación en *Cuando tiene estrés, respira profundamente*, se traduce por:

- lit. ...*tiene estrés...* (2)

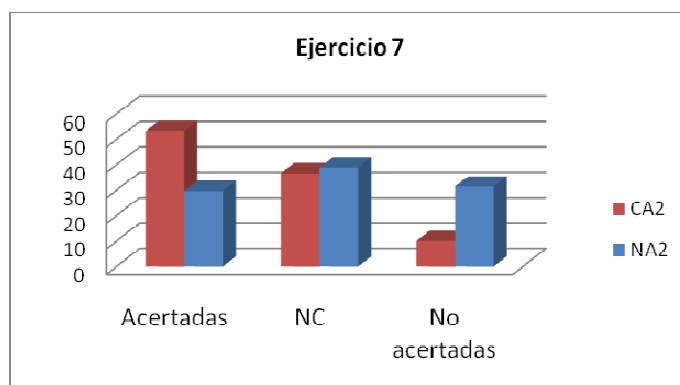
En este caso también observamos una traducción literal de la colocación.

En *Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó*, la colocación se traduce por:

- lit. ... *tiene responsabilidad...* (5)

De nuevo tenemos traducción literal del español al macedonio.

En lo que sigue comparamos los resultados de ambos grupos para las tres variables – las respuestas acertadas, las no acertadas y la ausencia de respuesta.



**Figura 52. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CA2 y NA2 para el ejercicio 7**

En la Figura 52 notamos una diferencia bastante clara entre los resultados de ambos grupos. De nuevo los resultados de los encuestados del grupo CA2 son mejores que los del grupo NA2. Los encuestados del grupo NA2 tienen el doble de respuestas no acertadas que los del grupo CA2. La distancia se reduce solamente en el caso de las no-respuestas.

### Nivel B1

Los informantes de este nivel, han acertado 79 de las 108 (68%) colocaciones, han dejado sin traducción 10 (9%) y no han acertado 19 (18%) colocaciones.

Respuestas \ Grupos	Acertadas	NC	No acertadas
B1 (CB1+FB1)	73%	9%	18%

**Tabla 41. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B1 para el ejercicio 7**

La Tabla 41 nos muestra un porcentaje bastante alto de respuestas acertadas para el ejercicio 7. Sin embargo, la media para dicha variable, no es la más alta en comparación con los otros ejercicios. Los encuestados de B1 tienen mejores resultados en lo que se refiere al uso de los artículos que para encontrar los equivalentes macedonios de las colocaciones españolas.

La causa principal de los errores que se cometen en este ejercicio radica en el hecho de no detectar la fijación léxica de la colocación y no percibir el matiz aspectual que existe entre *dar un grito* y *gritar*.

La colocación con menos aciertos es *dar un grito*, mientras que la que registra el mayor número de traducciones correctas es *tiene ganas*.

El grupo CB1 ha traducido correctamente 17 colocaciones (57%), ha dejado sin traducción 3 (10%) colocaciones y no ha traducido correctamente 10 (33%) colocaciones.

Presentamos ahora las colocaciones que se han traducido correctamente y el número de aciertos por colocación: *tiene ganas* (5), *tiene estrés* (3), *tiene la culpa* (3), *tiene la responsabilidad* (3), *hace caso* (2), *da un grito* (1).

Las colocaciones que no se han traducido son *hace caso* (2) y *tiene la culpa* (1).

Finalmente, la traducción literal del macedonio al español de las contestaciones no acertadas se presenta abajo:

En *La joven da un grito horrible cada mañana* la colocación se traduce por:

- lit. ... *grita* (2)...

- lit. ... *hace bullicio*... (1)

- lit. ... *tose* ... (1)

Al traducir la colocación por *gritar*, los encuestados muestran que no detectan el matiz aspectual que existe entre *grita* y *dar un grito*. Luego, al traducir la colocación por *hace bullicio*, el encuestado no respeta el significado de la oración española. Aunque es difícil identificar si el uso de esta expresión se debe al desconocimiento del nombre *grito* o se trata de una decisión personal de darle un significado diferente a la oración, hemos decidido considerar esta respuesta como incorrecta. Finalmente, la traducción por el verbo *toser* muestra que el encuestado detecta la fijación léxica entre el verbo *dar* y el nombre *grito*, pero no conoce el significado del nombre predicativo y por lo tanto usa un verbo que no conserva el significado de la colocación original.

La colocación en *Nunca me hace caso cuando le hablo* se traduce por:

- lit. ...*me ve*... (1)

Esta traducción se considera como incorrecta porque no respeta el significado de la colocación en la frase original. El encuestado usa una UL no adecuada puesto que no entiende el significado de la base que lleva el peso semántico.

La traducción propuesta para la colocación en *Él tiene la culpa de todo* es:

- lit. ... *toma culpa*... (1)

El encuestado entiende la UL *culpa*, pero no detecta el hecho de que el verbo soporte *tener* no vincula ninguna carga semántica. Se usa un verbo que no es vacío y que le asigna un nuevo significado a la colocación.

La colocación en *Cuando tiene estrés, respira profundamente*, se traduce por

- lit. ...*tiene estrés*... (1)

- lit. ... *siente estrés*... (1)

En el primer caso se trata de una traducción literal de la colocación española. El estudiante no ha identificado el vínculo semántico de la colocación por lo cual no ha encontrado un equivalente que sea natural en la lengua meta. En el segundo caso, el estudiante entiende que *tiene estrés* significa “siente estrés”, así que detecta el vínculo fraseológico de la colocación, pero no usa el equivalente apropiado en macedonio (lit. *estar bajo estrés*)

En *Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó*, la colocación se traduce por:

- lit. ...*tiene responsabilidad*... (2)

De nuevo se trata de una traducción literal que en macedonio se caracteriza con poca naturalidad.

En resumen, los errores cometidos por CB1, o sea 4 de los 10 se deben al hecho de no reconocer el vínculo fraseológico de las colocaciones. Del resto de los errores, 3 se cometen por el desconocimiento del significado de la base, 2 – por no detectar el matiz aspectual entre *dar un grito* y *gritar* y, 1 – por la mala elección del equivalente macedonio.

Con respecto al grupo FB1, sobre el total de 78 colocaciones, se han traducido correctamente 62 (79%), se han dejado sin traducción 7 (9%) y no se han acertado 9 (12%).

Veamos las traducciones correctas. Dos colocaciones han sido traducidas correctamente por todos los participantes de este grupo (13 encuestados). Son las colocaciones *tiene la culpa* y *tiene estrés*. El resto de las traducciones correctas se reparten entre las siguientes colocaciones: *hace caso* (12), *tiene ganas* (12), *tiene la responsabilidad* (9), *da un grito* (3).

En cuanto a las colocaciones que se han dejado sin traducción, la mayoría (5) se deben al desconocimiento de la colocación *dar un grito*. Las otras dos son para las colocaciones *hace caso* y *tiene la responsabilidad*.

Por último, presentamos las respuestas erróneas traducidas literalmente en español:

En la oración *La joven da un grito horrible cada mañana*, la colocación se traduce por:

- lit. ...*grita*... (4)

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

- lit. ... *hace grito*... (1)

Registramos 4 errores que se cometen por no percibir el matiz aspectual que existe entre *gritar* y *dar un grito* y, un error debido a la mala elección del equivalente.

Las traducciones para la colocación en *María tiene ganas de salir con él* son:

- lit. ...*tiene dudas*...(1)

En este caso, el encuestado desconoce el significado de *ganas* y, por lo tanto, comete un contrasentido en la traducción.

En *Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó*, la colocación se traduce por:

- lit. ...*tiene responsabilidad*... (2)

- lit. ... *toma responsabilidad*... (1)

En el primer caso se trata de una traducción directa que en macedonio suena poco natural. En el segundo caso el estudiante no reconoce el hecho de que el verbo soporte *tener* es vacío y usa un verbo que le asigna un nuevo significado a la colocación.

Para resumir, en las traducciones no acertadas para este grupo, la mayoría de los errores (4 de los 9 errores) se cometen por no percibir el matiz aspectual que existe entre la colocación *dar un grito* y el verbo imperfectivo *gritar*. Del resto de los errores, 2 se cometen por no detectar la fijación léxica en la colocación, otros 2, por la mala elección del equivalente macedonio y 1 por no entender el significado de la base.

Al comparar los resultados de ambos grupos para este ejercicio, vemos que el grupo FB1 tiene más traducciones acertadas que el grupo CB2 (Figura 53).

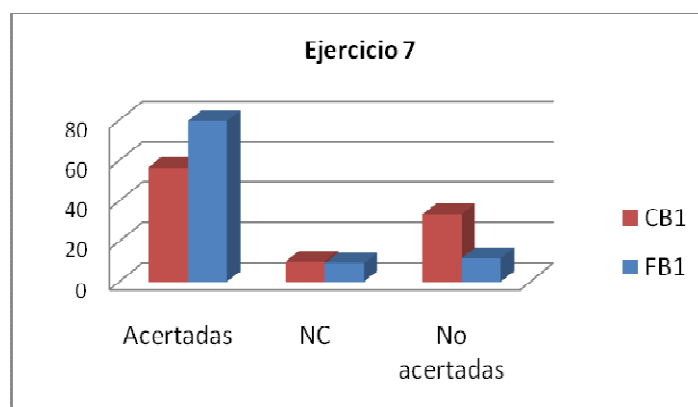


Figura 53. Análisis comparativo de las respuestas de los grupos CB1 y FB1 para el ejercicio 7

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

Además, el resultado de los estudiantes de la Universidad respecto a la comprensión de las colocaciones, aparte de ser mejor que el resultado del grupo CB1 para el mismo ejercicio (con el 70% de respuestas acertadas) es también el mejor resultado de la prueba a nivel de ambos grupos.

### Nivel B2

Los informantes del nivel B2, han acertado 106 de las 120 (88.3%) colocaciones, han dejado sin traducción 2 (1.7%) y no han acertado 12 (10%) colocaciones.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
B2	88.3%	1.7%	12%

**Tabla 42. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo B2 para el ejercicio 7**

Esta tabla muestra un porcentaje muy alto de respuestas acertadas. Es decir, los encuestados con nivel B2 no tienen problemas a la hora de comprender las colocaciones y encontrar equivalentes propios en la L1. La mayoría de los errores que detectamos en las traducciones de los encuestados de este grupo, se refieren al matiz aspectual que existe entre la colocación *dar un grito* y su contrapartida *gritar*.

Las traducciones correctas se reparten de la manera siguiente: *da un grito* (11), *hace caso* (19), *tiene ganas* (19), *tiene la culpa* (20), *tiene estrés* (17), *tiene la responsabilidad* (20).

Las no-respuestas son para la colocación *da un grito* y las respuestas no acertadas las presentamos a continuación.

La colocación en *La joven da un grito horrible cada mañana*, se traduce por:

- lit. *se despierta con grito* (1)
- lit. *...grita...* (6)

En la primera traducción, el encuestado muestra que detecta la fijación léxica de la colocación, puesto que reduce la colocación *da un grito* al constituyente que lleva el peso semántico. Sin embargo, en el contexto en el que se usa, la UL *grito* no conserva el significado de la oración original y por lo tanto consideramos esta traducción como no acertada.

En el segundo caso, tenemos de nuevo un problema que radica en el hecho de no percibir el matiz aspectual que existe entre la colocación y su contrapartida libre.

En *Nunca me hace caso cuando le hablo*, la colocación se traduce por:

- lit. ... *me sigue*... (1)

Puesto que el nombre predicativo no es transparente, el encuestado no entiende el significado de la colocación y usa una UL que conlleva otro significado.

La oración *María tiene ganas de salir con él* se traduce por:

- lit. *María no sabe si salir con él*. (1)

En este caso es obvio que el encuestado no entiende el significado de la UL *ganas* y al traducir la colocación por el verbo *saber* cambia por completo el significado de la oración original.

La colocación en *Cuando tiene estrés, respira profundamente* se traduce por:

- lit. ... *es nervioso*... (1)
- lit. ... *se siente estresado*... (1)

La primera traducción muestra que el encuestado detecta que hay una fijación léxica entre los dos constituyentes de la colocación e intenta traducirla por la construcción *ser+adjetivo*. Sin embargo, como en macedonio el adjetivo *estresado* no se usa para describir el estado de las personas (ej. mk. \**Marija e stresena*, lit. *María está estresada*), el encuestado usa un adjetivo con diferente significado (*nervioso*), en vez de la expresión *estar bajo estrés*. A nuestro juicio, *estar nervioso* y *estar bajo estrés* son dos expresiones que tienen diferente significado, así que consideramos esta traducción como no acertada y la clasificamos en el grupo de mala elección del equivalente macedonio.

La segunda traducción pertenece al mismo grupo de errores que la traducción anterior. El encuestado reconoce el vínculo fraseológico de la colocación, pero usa un equivalente que es inaceptable en macedonio.

### Nivel C1

En este nivel, sobre un total de 102, se han acertado 87 (85.3%) traducciones, se ha dejado en blanco 1 (1%) y 14 (13.7%) fueron erróneas.

Respuestas Grupo	Acertadas	NC	No acertadas
C1	85.3%	1%	13.7%

**Tabla 43. Análisis cuantitativo de los resultados del grupo C1 para el ejercicio 7**

La tabla 42 muestra que el porcentaje de las traducciones acertadas es muy alto. El resultado de este grupo es casi idéntico al resultado del nivel B2. Además, la colocación con el menor número de aciertos es la misma – *dar un grito*, con lo cual el error más frecuente, también coincide en los dos grupos.

Las traducciones correctas se reparten de la manera siguiente: *da un grito* (6), *hace caso* (17), *tiene ganas* (17), *tiene la culpa* (15), *tiene estrés* (16), *tiene la responsabilidad* (16). La única falta de respuesta se refiere a la colocación *dar un grito*. En cuanto a las traducciones incorrectas se presentan en lo que sigue.

La colocación en *La joven da un grito horrible cada mañana*, se traduce por:

- lit. ... *grita*... (8)
- lit. ... *hace grito* ... (2)

Como en todos los niveles, aquí también registramos el error debido al no detectar el matiz aspectual que existe entre la colocación y el verbo pleno *gritar*.

En la segunda traducción el problema radica en el desconocimiento del equivalente macedonio adecuado. Los informantes reconocen la fijación léxica, pero eligen un equivalente que no es natural para los hablantes macedonios.

La traducción propuesta para la colocación en *Él tiene la culpa de todo* es:

- lit. ... *tiene la culpa*... (1)

El encuestado traduce literalmente cada constituyente por separado y produce una oración que no suena natural en macedonio.

La colocación en *Cuando tiene estrés, respira profundamente* se traduce por:



- lit. ... *es nervioso*... (1)

De nuevo se observa una traducción que no conserva el mismo significado de la colocación original. No hay duda que el encuestado conoce el nombre predicativo *estrés*, pero elige un equivalente que conlleva a un significado diferente y por lo tanto lo clasificamos como error de mala elección.

En *Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó*, la colocación se traduce por:

- lit. ...*tiene culpa*... (1)

En este caso se trata de un calco del español. En la lengua española la colocación en este contexto sería intercambiable por la colocación *tiene la culpa*, pero en macedonio, este no es el caso. Por consiguiente, hemos decidido clasificar este error como mala elección del equivalente macedonio.

### 5.5.7.1 Conclusiones sobre la realización del ejercicio 7

Sobre un total de 414 respuestas, los encuestados han acertado 304 (73.4%), han dejado sin respuesta 45 colocaciones (10.9%) y no han acertado 65 respuestas (15.7%).

En la Figura 54, observamos de nuevo un aumento de aciertos proporcional al aumento del nivel de conocimiento de español, excepto para el grupo C1. Los participantes de este grupo, por tercera vez tienen menos aciertos que los participantes del grupo B2.

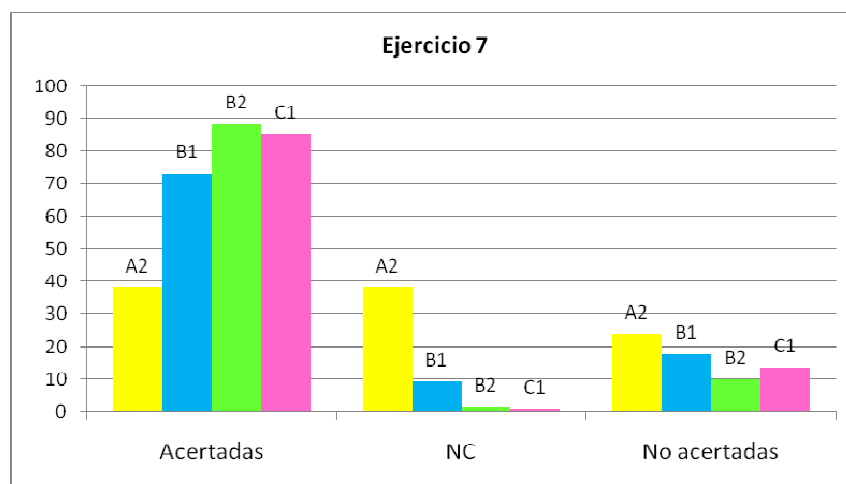
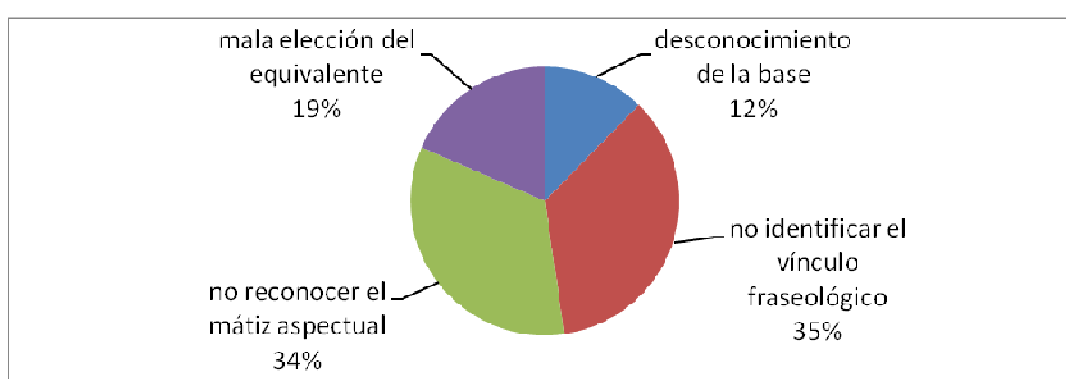


Figura 54. Recapitulación de los resultados obtenidos para el ejercicio 7

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

Los dos tipos de errores más destacados en este ejercicio son el hecho de no reconocer el matiz aspectual y no identificar el vínculo fraseológico que existe entre los constituyentes de la colocación. Por ejemplo, independientemente del nivel que tienen, los encuestados traducen al macedonio *da un grito* por *gritar* sin percibir el matiz aspectual que existe entre esta colocación y el verbo pleno. Además, en el caso de *tiene la responsabilidad*, en vez de traducir la colocación por la construcción *ser+adjetivo* (*es responsable*), los encuestados usan la traducción literal macedonia (*tiene responsabilidad*). Ellos no detectan la fijación léxica de la colocación y por eso la traducen palabra por palabra.



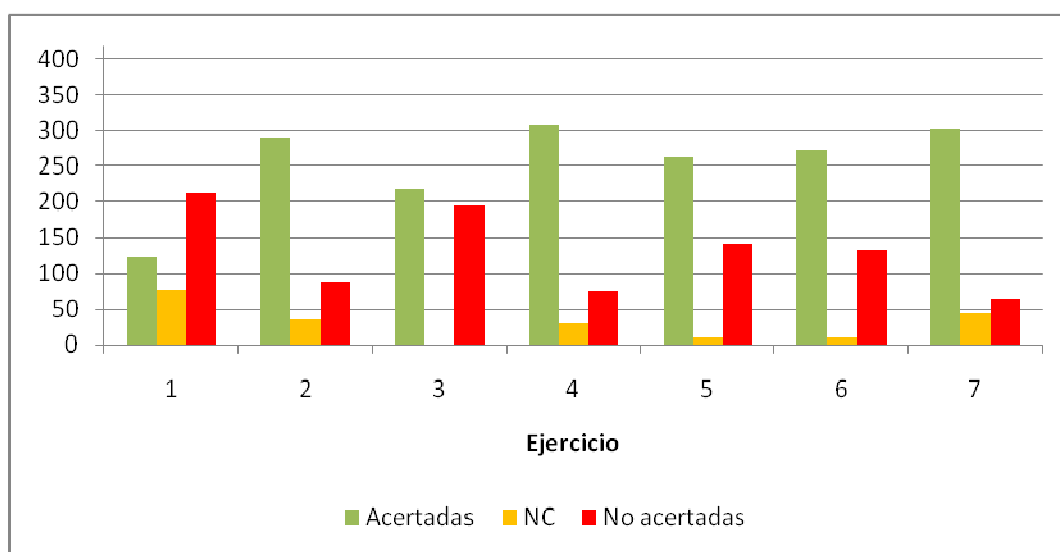
**Figura 55. Distribución de los errores para el ejercicio 7**

La colocación con el mayor número de traducciones correctas es *tiene ganas* y la que ha presentado más dificultades es *da un grito*. El hecho de que la colocación *tiene ganas* ha sido la más fácil para traducir ha llamado nuestra atención. El nombre predicativo *ganas* es poco transparente con lo cual esperábamos que fuera difícil para la traducción. Sin embargo nuestra hipótesis ha sido refutada. En cuanto a la colocación *dar un grito*, la causa por la cual ha sido la menos acertada, ha sido el hecho de no percibir el matiz aspectual que existe entre la misma y su contrapartida libre.

## 5.6 Conclusiones generales sobre la realización del test

El test cuyos resultados hemos ido analizando a lo largo de este capítulo ha sido concebido con la finalidad de evaluar el nivel de conocimiento de algunas construcciones con verbo soporte que tienen los alumnos macedonios. Nos hemos propuesto incluir siete actividades con el fin de evaluar varios aspectos relativos a las CVS y no solamente la producción del colocativo, como suele ocurrir en trabajos de investigación sobre las colocaciones a los que hemos podido tener acceso. De esta forma, se ha podido evaluar la producción y la comprensión de las colocaciones enteras, la producción de los colocativos, de las bases y también los fenómenos gramaticales relacionados, como la determinación y el régimen.

La Figura 56 nos muestra los resultados a nivel de todos los grupos de estudiantes en conjunto.



**Figura 56. Recapitulación de los resultados para todos los ejercicios**

Estos resultados muestran que el ejercicio con mayor tasa de éxito es el de la producción de las bases. Todos los encuestados han alcanzado el número máximo de respuestas correctas (308) en la realización del ejercicio 4. Otro contenido que ha sido bien presentado es el de comprender las colocaciones enteras y encontrar un equivalente macedonio adecuado. El número de respuestas acertadas para el ejercicio 7 alcanza un total de 304. El número de respuestas no acertadas para este ejercicio es un poco más bajo que para el ejercicio 4, pero, en cambio, se

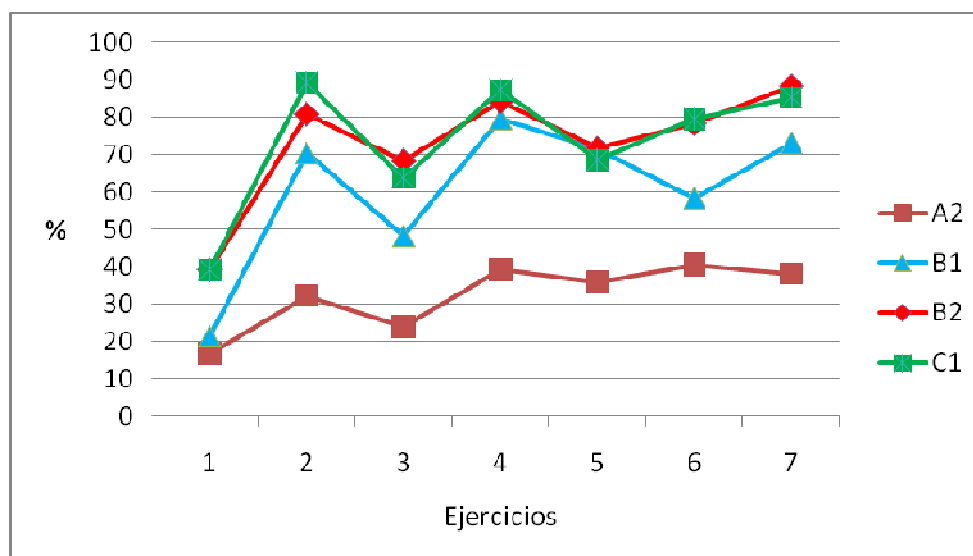
observan más respuestas cero. Buenos resultados ha dado también el ejercicio 2 diseñado para evaluar la producción del colocativo correcto en las colocaciones que tienen como sinónimo un verbo pleno. Para este ejercicio se registra un número bastante alto de contestaciones acertadas frente a un número muy bajo de respuestas no correctas.

El elemento de más complejidad para los encuestados de todos los niveles confundidos ha sido la producción de las colocaciones enteras mediante la traducción del macedonio al español (ejercicio 1). Para este ejercicio se observa el mayor número de respuestas no acertadas y el menor número de acertadas. Además, es donde consta también el mayor número de respuestas cero. Otro ejercicio que ha resultado difícil para los encuestados, es la producción del colocativo correcto que no tiene como equivalente en macedonio el mismo verbo soporte. Se trata del ejercicio 3, donde se les pide a los encuestados elegir el verbo soporte correcto entre un distractor intralingüístico y otro intralingüístico. Sin embargo, puesto que se trata de un ejercicio de elección múltiple, casi todos los encuestados han proporcionado una respuesta.

Finalmente, menos difíciles han resultado los ejercicios 5 y 6, diseñados para la evaluación de los dos fenómenos gramaticales – la determinación y el régimen. Los resultados para estos dos ejercicios son bastante similares: un número medio alto de respuestas acertadas frente a un número relativamente bajo de respuestas no correctas. Las respuestas cero son también muy reducidas.

Hasta aquí, hemos ofrecido una descripción general de los contenidos colocacionales presentados en el test que han ocasionado mayor o menor grado de dificultad en su aprendizaje por el alumno macedonio. A continuación nos gustaría analizar los tres tipos de respuesta (acertada, sin respuesta y no acertada) que ofrece cada grupo para cada ejercicio por separado.

Empezamos por las respuestas acertadas. La Figura 57 nos permite comparar las respuestas acertadas por grupo y por ejercicio.



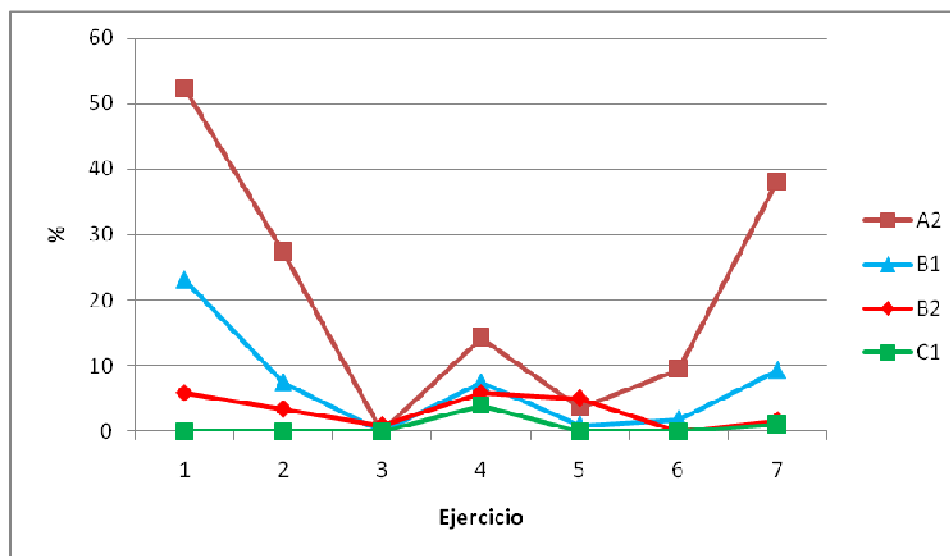
**Figura 57. Recapitulación de las respuestas acertadas**

En el gráfico se puede notar que cada grupo tiene el máximo número de aciertos para diferente ejercicio. De esa manera, el grupo A2 tiene más aciertos para el ejercicio 6 (las preposiciones), B1 para el ejercicio 4 (la producción de las bases), B2 para el ejercicio 7 (la comprensión de las colocaciones enteras) y C2 para el ejercicio 2 (la producción de los colocativos que tienen como sinónimos verbos plenos). Sin embargo, como lo hemos mencionado al principio del apartado, el ejercicio con mayor número de aciertos a nivel de todos los grupos es el 4.

En comparación con los otros grupos, el grupo A2 es el que tiene el menor número de aciertos. Sin embargo, se ha demostrado que las CVS también plantean dificultades en los niveles avanzados (Vasiljevic, 2014: 51).

En general, observamos que el número de aciertos aumenta conforme se eleva el nivel de conocimiento de español. Entre los grupos A2 y B1 está muy clara la diferencia de aciertos. Sin embargo, no es el caso para los grupos B2 y C1. Entre estos grupos se registra poca diferencia de aciertos. Incluso podemos ver que los participantes del grupo B2 obtienen mejores resultados en tres de los ejercicios (1, 5 y 7) y los participantes de B1 tienen más aciertos que los de C1 para el ejercicio 5. En nuestra opinión, lo que sucede es que en un momento dado, la enseñanza de las CVS se detiene, con lo cual es muy difícil para los aprendices llegar al mismo nivel de conocimiento que los nativos.

En la Figura 58 se comparan las no-respuestas por nivel y por ejercicio. A nivel de todos los grupos, el mayor porcentaje de no-respuestas se registra para el ejercicio 1. Sin embargo, si observamos cada grupo por separado, notamos que los grupos B2 y C2 dejan más espacios en blanco para el ejercicio 4.

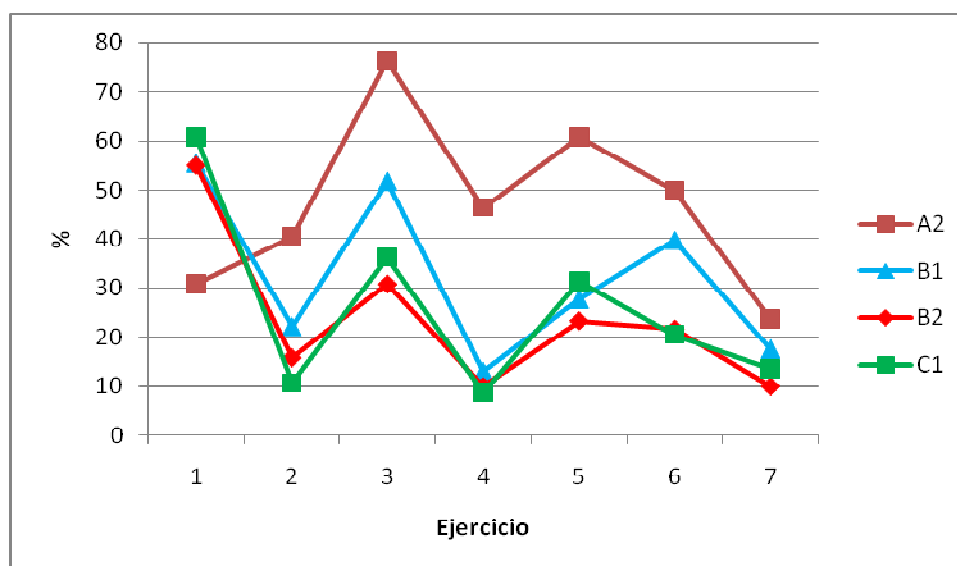


**Figura 58. Recapitulación de las no-respuestas**

En el gráfico se puede ver también que conforme se eleva el nivel de conocimiento de español, disminuye el porcentaje de no-respuestas. Los encuestados del nivel C2 registran no-respuestas solamente en dos ejercicios (4 y 7) y, además, su número es muy reducido. Como se ha mencionado antes, el ejercicio con el menor número de respuestas cero es el de la elección múltiple (ejercicio 3). El 99.7% de los encuestados proponen una respuesta para este ejercicio. Se ha registrado solo un caso sin respuesta en el test de un encuestado del grupo B2.

Finalmente, veamos la Figura 59 en la que se presentan las respuestas no acertadas por ejercicio y por grupo. En general, el mayor número de respuestas no acertadas se registra para el ejercicio 1 (la producción de las colocaciones enteras). No obstante, este no es el caso para el grupo A2. Para este grupo, el ejercicio con más respuestas no acertadas es el de la elección múltiple (ejercicio 3). La razón de este resultado es el alto porcentaje de respuestas proporcionadas. Es decir, en el ejercicio 3, los encuestados siempre proponen una respuesta, aunque esto les conduzca a respuestas incorrectas. Sin embargo, el elevado número de no

aciertos, no significa que el ejercicio suponga mayor grado de dificultad. Por ejemplo, en el grupo A2, se registran menos respuestas no acertadas, pero teniendo en cuenta el gran número de no-respuestas, es evidente que el ejercicio 1 es el más difícil para los encuestados.



**Figura 59. Recapitulación de las respuestas no acertadas**

Este gráfico también nos muestra que los encuestados con nivel A2 tienen el mayor número de no aciertos en comparación con los otros grupos (excepto para el ejercicio 1). Podemos concluir que, en general, el porcentaje de respuestas no acertadas aumenta conforme se eleva el nivel de conocimiento de español. Una excepción a esta constatación es el grupo C1 que, como se ha mencionado antes, en tres ejercicios (3, 5 y 7) registra más respuestas no acertadas que el grupo B2.

Para terminar, nos gustaría sintetizar las observaciones generales sobre la realización de los siete ejercicios:

- a la hora de hacer una traducción de macedonio al español, se prefiere el uso de las UULL simples antes que las colocaciones (Pejovic, 2010: 123);
- los errores no colocacionales son más frecuentes en el nivel inicial y los colocacionales en los niveles más altos;
- entre los errores colocacionales se observa un número similar de errores que afectan al colocativo y que afectan la base;

## 5. Evaluación del nivel de conocimiento de los estudiantes macedonios sobre las CVS en español

---

- los errores que afectan al colocativo son léxicos y los que afectan a la base son gramaticales;
- no supone una gran dificultad para los aprendices producir colocativos como parte de algunas colocaciones españolas que no existen en macedonio como tales, sino como verbos plenos;
- se cometen más errores inter- que intralingüísticos a la hora de elegir el colocativo correcto (Bahns, 1993; Nesselhauf, 2005; Wanner et al., 2011);
- se observa un afán de evitar el uso de no-artículos (característico para la lengua macedonia), es decir, por hipercorrección se usan los artículos de manera excesiva, aunque su uso no sea necesario (Fernández López, 1995);
- se cometen errores en el uso de las preposiciones aunque estas coincidan en ambos idiomas (Alonso Ramos, 2013; Vincze et al., 2011)
- por no identificar el vínculo fraseológico que existe entre los constituyentes de la colocación, algunas colocaciones españolas se traducen literalmente al macedonio a pesar de que esa traducción no suene natural (Farghal y Obiedad, 1995);
- no se reconoce el matiz aspectual que existe entre la colocación y su contrapartida libre (Alonso Ramos, 2004: 183).

En resumen, este test nos ha servido para comprobar el nivel de conocimiento que tienen los aprendices macedonios de algunas CVS en español sin que éstas sean explícitamente enseñadas en la clase. Nuestra investigación muestra que a nivel intergrupo lo acertado predomina a lo no acertado. No obstante, cuando analizamos los niveles, por separado, se registraron resultados poco satisfactorios para el nivel inicial y, cuando analizamos cada ejercicio por separado, los resultados insatisfactorios se comprobaron sobre la producción de las colocaciones enteras. Además, la lista que mencionamos arriba muestra que existen varios elementos que exigen más precisión y atención. El desconocimiento de estos contenidos colocacionales genera cierta preocupación para los profesores e induce a la necesidad de crear mecanismos y estrategias que favorezcan el aprendizaje de las CVS.





## **Capítulo 6: Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS**

Los resultados del test realizado por los aprendices macedonios confirman la hipótesis de que las CVS plantean dificultades desde los niveles iniciales hasta los niveles avanzados. Además nos han permitido identificar las dificultades que las CVS ocasionan a los estudiantes macedonios de E/LE y definir los aspectos que mayor profundización requieren. Una vez conocidos los elementos que exigen más precisión y atención, pasamos a la creación de un material didáctico que satisfaga las necesidades específicas de los aprendices macedonios respecto a la adquisición de las colocaciones.

En este capítulo, presentamos el material didáctico que hemos elaborado y que se compone de dos unidades didácticas basadas en los postulados teóricos sobre las CVS (Capítulo 2), las visiones metodológicas expuestas a lo largo de la tesis (Capítulos 3 y 4) y los resultados del análisis de los datos obtenidos del test (Capítulo 5). Primero, detallamos el proceso de elaboración y los principios metodológicos en los que nos hemos apoyado, y después nos centramos en el contenido y las diferentes actividades que constituyen nuestra propuesta didáctica.

## 6.1 Elaboración del material didáctico

### 6.1.1 Elección y presentación de las CVS

En nuestro trabajo, centramos el foco en la enseñanza de las colocaciones que tienen como verbos soporte *hacer*, *tener* y *dar*, porque conforman uno de los tipos de colocaciones más frecuentes de la lengua española (Koike, 2001: 83). Para su presentación en nuestro material didáctico decidimos combinar el criterio de agrupación en función del tipo de colocativo, con el de presentación dentro de una área temática concreta (Mitatu, 2011). A nuestro juicio, esta técnica será muy productiva para los aprendices que tendrán la oportunidad de trabajar las CVS dentro de un contexto que despierte su interés y potencie su motivación.

En el material didáctico se han incluido 29 colocaciones, de las cuales 22 son CVS que también forman parte del test de conocimiento previo (*vid.* 5.4). Dichas CVS están repartidas en dos unidades didácticas, con áreas temáticas distintas (*vid.* Tabla 44).

<i>Llevar una vida sana</i>			<i>Me voy de viaje</i>		
<b>hacer</b>	<b>tener</b>	<b>dar</b>	<b>hacer</b>	<b>tener</b>	<b>dar</b>
hacer ejercicio	tener fiebre	dar un paseo	hacer una foto	tener una ventaja	dar un golpe
hacer (una) dieta	tener dolor	dar un consejo	hacer un viaje	tener miedo	dar un paso
hacer un movimiento	tener cuidado		hacer una visita	<i>tener la sensación</i>	dar un salto
	tener ganas		hacer (una) cola	<i>tener vergüenza</i>	dar un grito
	tener estrés		hacer una excursión	<i>tener fuerza</i>	
	<i>tener energía</i> <sup>20</sup>		hacer una reserva	<i>tener la capacidad</i>	
			<i>hacer una ruta</i>		
			<i>hacer una actividad</i>		

**Tabla 44. CVS incluidas en nuestro material didáctico**

<sup>20</sup> En cursiva se presentan las CVS que no forman parte del test de conocimiento

En la primera unidad didáctica se trabajan 11 CVS dentro del ámbito de la salud y en la segunda se incluyen 18 colocaciones dentro del ámbito de los viajes.

La salud y el viaje son los dos ejes temáticos alrededor de los cuales se van a organizar las dos unidades didácticas. El título de la primera es “Llevar una vida sana” y el de la segunda, “Me voy de viaje”. En ambos casos se trata de temas de actualidad que aumentarán la motivación de los aprendices porque, además, están presentados a través de materiales auténticos relacionados con su vida real y sus intereses. Estos materiales se presentan en diferentes formatos como artículos en blogs o páginas web y fragmentos de programas de televisión o vidéoblogs.

La unidad didáctica “Llevar una vida sana” está destinada a los aprendices que tienen un nivel inicial de español (A2 del MCER), mientras que la unidad “Me voy de viaje” está destinada a aprendices con un nivel intermedio (B1-B2 del MCER).

### **6.1.2 Metodología**

La creación de este material didáctico se basa en tres pilares fundamentales: i) los postulados teóricos sobre las CVS; ii) las propuestas metodológicas existentes; y iii) los resultados del test previo. En nuestra opinión, para enseñar las CVS de una manera sistemática, en primer lugar es necesario tener una base teórica sólida y un conocimiento experto de este tipo de construcciones fijas. Como subrayan Cavalla (2008) y González Rey (2010), las propuestas didácticas acerca de las colocaciones se tienen que crear no solamente a base de la didáctica, sino también de la lingüística, o más precisamente de la fraseología. En segundo lugar, consideramos que, antes de diseñar cualquier material didáctico es necesario “prever las posibles dificultades gramaticales, semánticas, sociolingüísticas y contrastivas que encierra la enseñanza de las colocaciones para los aprendices” (Gómez Molina, 2004: 13). Es por esta razón que hemos aplicado el test, gracias al cual hemos podido identificar cuáles son los aspectos propios de las CVS que mayor profundización requieren y nos basarnos en ello al crear las actividades. Finalmente, opinamos que para la creación de un material didáctico es importante también analizar las propuestas metodológicas ya existentes. La visión que tienen los diferentes autores sobre la enseñanza de las colocaciones nos ha permitido trazar nuestras propias pautas metodológicas e incorporar nuevos aportes a nuestro proyecto didáctico sobre las CVS.

La metodología en la que se basa este material didáctico es ecléctica, en el sentido en que nos servimos de “todo lo positivo” de los enfoques léxico, holístico y creativo, y también, de la fraseodidáctica, para crear dos unidades que ayudarán a los aprendices macedonios a consolidar el uso de las CVS.

Para la secuenciación de las unidades didácticas nos basamos en el enfoque holístico y la propuesta de Gómez Molina (2004). Después de analizar diferentes propuestas sobre las fases indispensables en la elaboración de una unidad didáctica (*vid.* 4.4.1), hemos llegado a la conclusión de que las tres fases que propone Gómez Molina son las esenciales: la percepción, la práctica y memorización, y el uso y consolidación. En cuanto a las actividades de práctica y memorización, hemos optado por agruparlas en función de si son de índole formal, semántica o pragmática, siguiendo a González Rey (2010). Como lo hemos visto en el apartado 4.3, conocer una colocación no significa solamente conocer los constituyentes que la combinan, sino también conocer los aspectos léxicos, sintácticos, el significado y el uso. Es decir, aparte de memorizar con qué colocativo se combina cierta base, es importante también saber que las CVS tienen morfología y sintaxis variables, aceptan inserciones, tienen diferentes variantes, sinónimos, restricciones de uso, etc. (*vid.* 2.3.3) Por último, en lo que se refiere al tipo de actividades, algunas se basan en los tres enfoques sobre la enseñanza del léxico y otras en la LEC, dependiendo del objetivo que se pretende conseguir (*vid.* Tabla 45).

En cuanto al marco teórico para la definición del concepto de los frasemas y por lo tanto de las CVS, nos basamos en la LEC y el trabajo de Alonso Ramos (2004). Este marco teórico sirve también de base para la elaboración de un glosario de colocaciones que se trabajan en las dos unidades didácticas (*vid.* 9. Apéndice). Este glosario está compuesto de dos secciones: una que abarca el campo semántico, y la otra, el campo estructural. En el campo semántico, las colocaciones aparecen bajo las entradas que funcionan de base y como información semántica, se ofrecen solamente algunas relaciones sintagmáticas (Alonso Ramos, 2006). Seguidamente presentamos un ejemplo de una base y sus respectivos colocativos tomado de DiCE (Alonso Ramos, 2004a).

### **miedo (X tiene miedo de Y)**

**intenso:** profundo, terrible, atroz, tremendo

**justificado:** verdadero

**verbo soporte :** tener, pasar, sentir

**poco intenso:** un poco

**injustificado:** irracional

**sentir un ~ intenso:** morir de, acojonarse de

En el campo estructural, las colocaciones están organizadas según el uso de los determinantes y el número de la base (Sanromán Vilas, 2014).

Otro principio metodológico que hemos tenido en cuenta a la hora de crear las unidades didácticas ha sido relacionar la enseñanza de las CVS con todas las destrezas lingüísticas. Es decir, se han diseñado actividades de expresión, comprensión e interacción, tanto para el nivel escrito como para el oral.

Además, en el material didáctico se le da mucha importancia a la enseñanza explícita de las CVS. Los diferentes tipos de actividades relacionados con la toma de conciencia del fenómeno y la práctica controlada para su memorización tienen como objetivo enseñar explícitamente las CVS puesto que, por su transparencia semántica, estas construcciones suelen pasar desapercibidas ante los ojos de los aprendices. Sin embargo, se incluyen también algunas actividades de enseñanza implícita. Mediante la lectura y la audición de los textos que se presentan en las unidades didácticas, damos la oportunidad a los aprendices de ampliar su competencia colocacional de una forma incidental, complementaria a la enseñanza explícita de las colocaciones.

### **6.1.3 Actividades y dinámica de trabajo**

El material didáctico que hemos creado contiene diversas actividades. Para cada unidad didáctica que hemos creado, se proponen 24 actividades. Con el objetivo de focalizar y mantener la atención de los aprendices durante la sesión, hemos diseñado actividades de tipologías variadas. Por ejemplo, actividades de clasificar colocaciones, conectar (la colocación con la preposición adecuada/ su significado), rellenar (con el artículo/adjetivo adecuado), transformar (para construir una oración relativa), completar (un diagrama), buscar el intruso, role-play, juegos, etc.

Como lo señalamos más arriba, en función del objetivo que se pretende conseguir, nos servimos de algunas actividades ya existentes, adaptándolas a nuestras necesidades. A continuación, se presentan los diferentes modelos y objetivos que hemos utilizado como punto de partida para llevar a cabo nuestra adaptación (*vid.* Tabla 45).

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

Objetivos de las actividades	Modelo que se sigue
Enseñar cómo se almacenan las unidades léxicas en el lexicón	Higueras García (2006)
Enseñar la diferencia entre locuciones y colocaciones	DiCE
Presentar de los verbos soporte que se pretenden enseñar en un contexto auténtico	Mitatou (2011)
Introducir unas pistas sobre el sentido de las colocaciones	Orol González (2014) y Alonso Ramos (2006)
Enseñar las variantes de las CVS	Orol González (2014)
Enseñar las relaciones paradigmáticas	Pazó y Travalía (2007)
Crear asociogramas	Higueras García (2004) y Baralo (2001)
Clasificar las unidades léxicas aprendidas según su campo semántico	Bazzi Otero (2013)
Profundizar en una palabra	Álvarez Cavanillas (2008)
Usar un corpus	Ferrando Aramo (2010), Higueras García (2006)
Usar un diccionario	Ferrando Aramo (2010), Orol González (2014)
Crear ficheros combinatorios	Ferrando Aramo (2010)
Juegos	López de Medrano (2007)

**Tabla 45. Modelos que han servido para la creación de algunas actividades**

La mayoría de las actividades en nuestras propuestas didácticas se pueden realizar tanto individualmente como en parejas, según el criterio del profesor. Sin embargo, algunas de ellas, como las del role-play o los juegos, están pensadas para ser realizadas en parejas o en pequeños grupos. A la hora de establecer las parejas o los grupos, es necesario combinar aprendices con diferentes niveles de español con el objetivo de fomentar el trabajo cooperativo.

Además, existe la posibilidad de que ambas unidades léxicas integren el uso de las TICs. Por el momento, como modelo de un recurso en línea, ofrecemos la unidad didáctica “Llevar una vida sana”, que se puede consultar en la siguiente dirección:

[mihajlovskakate1.000webhostapp.com](http://mihajlovskakate1.000webhostapp.com)

### 6.1.4 Estructura

Como ya hemos mencionado arriba, para desarrollar las secuencias didácticas tomamos como punto de partida el proceso de aprendizaje de una UL que expone Gómez Molina (2004: 13). De esta manera el esquema de actividades que hemos seguido en las dos unidades pasa por las tres etapas siguientes: i) percepción; ii) práctica y memorización; iii) uso y consolidación.

Las actividades de percepción tienen como objetivo enseñar el concepto de CVS o repararlo en el caso del nivel intermedio, así como presentar en un contexto auténtico las CVS que se pretenden enseñar.

Las actividades de práctica y memorización están diseñados para abarcar tres aspectos fundamentales propios de las CVS: 1) el aspecto formal, 2) el aspecto semántico, y 3) el aspecto pragmático (González Rey, 2010). La secuencia destinada al aspecto formal está compuesta de actividades sobre las estructuras gramaticales de las colocaciones (el número, el uso de los artículos, las diferentes estructuras sintácticas, el régimen, etc.).

Las actividades que se refieren al aspecto semántico de las CVS tratan el fenómeno de sinonimia entre dos CVS o entre una colocación y el verbo pleno correspondiente, la clasificación en campos semánticos de los sustantivos que se combinan con un verbo soporte en particular, la diferencia entre los verbos soporte y los fasaes, etc. En cuanto al aspecto pragmático, se han diseñado actividades que permiten incorporar las CVS en su contexto de uso.

En la parte dedicada a la práctica y la memorización de las CVS, se incluyen también actividades que enseñan explícitamente algunas técnicas de memorización, así como un apartado denominado “Para los que quieren saber más” donde se enseñan técnicas para profundizar en el conocimiento de una palabra y sus colocaciones. En nuestro trabajo, las técnicas de memorización se presentan solamente en la unidad didáctica destinada a los aprendices con nivel



inicial porque se considera que en el nivel intermedio estas técnicas ya son conocidas y empleadas regularmente por parte de los estudiantes. Sin embargo, esto no significa que su enseñanza deba limitarse a los niveles iniciales. Los profesores tienen que insistir en enseñar o repasar estas técnicas a lo largo de todo el proceso de enseñanza del español para que sus aprendices puedan ampliar su competencia colocacional de forma autónoma (Higueras García, 2006b). El desarrollo de la competencia colocacional es también el objetivo de las actividades en el apartado “Para los que quieren saber más”, presente en ambas unidades. Con estas actividades se enseña el uso del corpus y el diccionario para profundizar en el uso de una palabra y sus colocaciones. La supervisión del profesor es imprescindible para la realización de estas tareas. Consideramos que tanto profesores como estudiantes tienen que mantener altas expectativas en el aprendizaje de las colocaciones, con lo cual es imprescindible ofrecerles en todo momento la posibilidad de ampliar el conocimiento colocacional.

Además, en ambas unidades se ofrece una actividad de carácter lúdico (López de Medrano, 2007). Los juegos incrementan la motivación y la implicación de los aprendices y por lo tanto siempre tienen que estar presentes en el proceso de la enseñanza de las colocaciones.

El último grupo de actividades son las que se refieren al uso y la consolidación de las colocaciones. Se trata de actividades de producción de colocaciones que pueden ser controladas (por ejemplo, traducción del macedonio al español) o libres (escribir un texto usando las colocaciones aprendidas).

### **6.1.5 Objetivos generales**

Al terminar con éxito ambas unidades didácticas, los estudiantes serán capaces de:

- Centrar la atención sobre la forma, el significado y el uso de las CVS
- Entender la idiosincrasia del fenómeno colocacional y el hecho de que muchas de las colocaciones no coinciden en macedonio y español.
- Mejorar la competencia oral y escrita usando colocaciones con diferentes estructuras sintácticas;
- Aprender contenidos socioculturales relacionados con la salud y los viajes;
- Ampliar y utilizar el léxico relacionado con la salud y los viajes;

- Usar el corpus de dependencias para profundizar en el sentido de una palabra y sus colocaciones;
- Desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo;
- Autoevaluarse y reflexionar sobre sus propios errores o, realizar una revisión en parejas y corregir las producciones de sus compañeros.

### 6.1.6 Evaluación

Al final de cada unidad se propone llevar a cabo una evaluación formativa, es decir, evaluar el proceso de aprendizaje a través de la realización de las tareas de uso y consolidación. Esta evaluación la puede realizar tanto el profesor, como los estudiantes mismos evaluando su propio trabajo (autoevaluación), o el trabajo de sus compañeros (coevaluación). Para la autoevaluación, se han elaborado unas fichas<sup>21</sup> (*vid.* 10.3.7 y 10.4.7 ) que se les dan previamente a los alumnos para que les puedan servir también de guía durante la realización de las actividades. Además, en las tareas de redacción, se les puede pedir a los aprendices que elijan un compañero para intercambiar los primeros borradores y que se den el uno a otro una crítica constructiva, destacando tanto los puntos fuertes como los posibles errores. Luego, el aprendiz tendrá que revisar su redacción antes de entregársela a su profesor.

Si el profesor así lo estima, también puede calificar el producto final. Él decide si la tarea destinada para la evaluación sería la de la producción escrita (el artículo para el blog) o la producción oral de los alumnos (la entrevista). En este caso, antes de comenzar la elaboración de la tarea en cuestión, el profesor debe informar a los alumnos de cuáles van a ser los criterios de evaluación que seguirá.

---

<sup>21</sup> Estas fichas se han elaborado siguiendo las tablas para la autoevaluación del Portfolio Europeo de Lenguas (<http://sepie.es/doc/portfolio/Guiaprof.pdf>)

## **6.2 Unidad didáctica para el nivel inicial “Seguir una vida sana”**

### **6.2.1 Contenidos centrales**

- a) Los contenidos temáticos son:
- Las causas principales de la falta de energía
  - Las enfermedades propias del invierno: la gripe y el resfriado
- b) Los contenidos funcionales son:
- Escribir y representar una consulta médica
  - Hacer una traducción del macedonio al español
- c) Los contenidos formales, semánticos y pragmáticos son:
- La diferencia entre combinaciones libres y frasemas
  - El concepto de frasema y los diferentes tipos de estas unidades fraseológicas
  - El concepto de colocación y la diferencia entre colocaciones y locuciones
  - El concepto de verbos soporte
  - El número del nombre en las CVS
  - La estructura sintáctica de las CVS
  - Las colocaciones encadenadas y el uso del artículo
  - El régimen del nombre en las CVS
  - La sinonimia entre las CVS y el predicado verbal correspondiente
  - Las variantes de los verbos soporte
  - La sinonimia entre dos CVS
  - Las CVS y su contexto de uso
- d) Las competencias transversales son:
- Consultar los diccionarios y los corpus
  - Crear asociogramas y fichas combinatorias
  - Evaluar su propio aprendizaje

### 6.2.2 Recursos propuestos

a) Materiales adjuntos

- Texto “Los siete ladrones que te roban la energía”<sup>22</sup>
- Ejemplo de ficha combinatoria
- Ideograma sobre los verbos que se combinan con el nombre *estrés*
- Ideograma sobre los adjetivos que se combinan con el nombre *estrés*
- Instrucciones sobre el uso del Corpus del Español

b) Recursos en línea

- Fragmento del programa *Saber vivir* “La diferencia entre la gripe y el resfriado”<sup>23</sup>  
<https://youtu.be/-XRaNdw7iyc>
- El Corpus del Español:  
<http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>

### 6.2.3 Temporalización

Esta unidad didáctica está pensada para 3 sesiones de 90 minutos. El tiempo quedará distribuido del siguiente modo:

- Primera sesión:

La primera mitad de la clase está dedicada a la introducción de los conceptos de frasema, colocación, y CVS y a la familiarización de los aprendices con dichos conceptos. Se trata de las actividades de 1 a 6 de la fase de percepción. En la segunda mitad, se introduce el tema y las colocaciones que se va a trabajar (Actividades 7-9). Además, se empieza con la fase de práctica y memorización y se realizan las actividades de aspecto formal (Actividades 10-12). Esta sesión se termina con el juego sobre las colocaciones encadenadas (Actividad 13)

- Segunda sesión:

---

<sup>22</sup> Adaptado de <http://transformer.blogs.quo.es/2012/05/22/los-siete-ladrones-que-te-roban-la-energia/>

<sup>23</sup> Adaptado de <http://www.sabervivir.es/videos/gripe-y-catarro-09-01-2017>

Esta sesión abarca las actividades de la fase de práctica y memorización que trabajan el aspecto semántico (Actividades 14-17), el aspecto pragmático (Actividades 18-19) y las técnicas de memorización (Actividad 20).

La actividad 21 se puede asignar para que los alumnos la hagan en casa.

- Tercera sesión:

Esta sesión empieza con la actividad sobre la profundización de las colocaciones del apartado “Para los que quieren saber más” (Actividad 22). De esta manera, los estudiantes aumentan su competencia colocacional antes de pasar a la fase de uso y consolidación (Actividades 23-24).

Esta es la duración que nosotros hemos previsto, sin embargo, el propio profesor puede modificarla a su antojo, reduciendo o ampliando el número de actividades.

### **6.2.4 Propuesta de actividades didácticas**

#### **6.2.4.1 *La fase de percepción***

Puesto que esta unidad didáctica está destinada a los aprendices de los niveles iniciales que no saben qué es una colocación, empezamos la fase de la percepción con la introducción de este concepto. Muchas de las propuestas didácticas que analizamos en el apartado 4.4.3 no prestan suficiente atención a la definición de esta expresión. En nuestra opinión, no es suficiente decir que las colocaciones son dos palabras que suelen aparecer juntas, porque esta definición es igualmente válida para las locuciones. De este modo, en lugar de insistir en la diferencia que existe entre estas dos expresiones fraseológicas, lo que se hace es ignorarla. Por consiguiente, a la hora de enseñar cualquier expresión fraseológica, consideramos esencial enseñar primero la diferencia entre combinaciones libres y frasemas, para poder después centrar la atención del aprendiz sobre la diferencia entre los frasemas.

Este proceso inductivo es el que adoptamos en nuestro material didáctico. Primero, el aprendiz se familiariza con las diferentes expresiones fraseológicas, después, toma conciencia de las diferencias existentes entre locuciones y colocaciones, y al final interioriza el concepto de la colocación (actividades 1-4).

Para la enseñanza del concepto de colocación, nos servimos de la actividad presentada en la unidad didáctica sobre el uso del DiCE (actividad 1.2), adaptándola a nuestras necesidades. A través de esta actividad, se aprende cuáles son los constituyentes de la colocación, también que la base selecciona el colocativo para expresar un sentido específico y que las colocaciones muchas veces no se pueden traducir literalmente de una lengua a otra. Al final se insiste también en las diferentes estructuras sintácticas de las colocaciones. Una vez familiarizados con el concepto de colocaciones, los aprendices pueden pasar al aprendizaje del concepto de CVS (actividad 6). Mediante algunas preguntas, se les invita a descubrir por su cuenta en qué consiste la noción de verbo soporte y cuáles son algunas de sus características.

La fase de la percepción continúa con una actividad de sensibilización con el tema de la salud (actividad 7) para pasar después a la introducción de las colocaciones que se pretenden enseñar a través de un contexto auténtico (actividades 8-9). Se trabaja la comprensión de un texto escrito y un fragmento auditivo en los que se incluyen las CVS, así como la detección y la traducción de las mismas al macedonio.

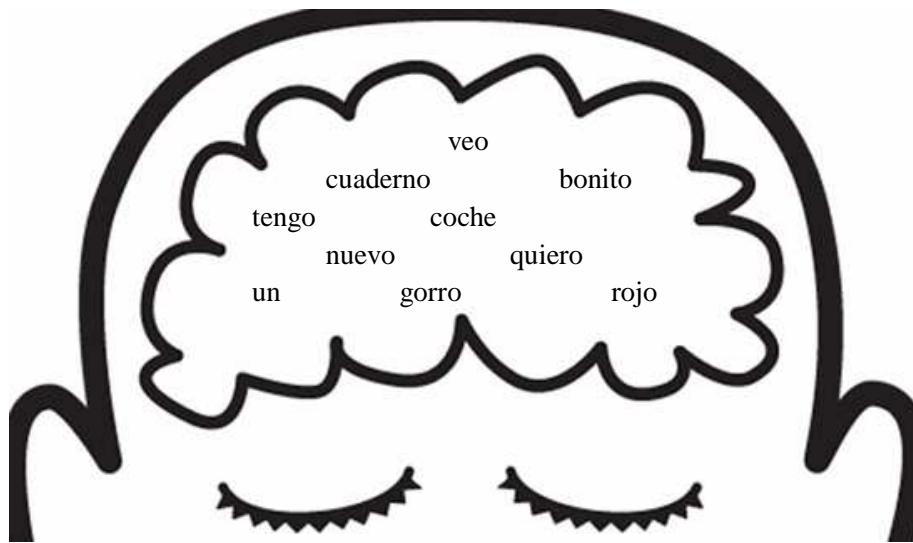
### **6.2.4.1.1 Familiarizarse con los frasemas**

Este ejercicio tiene como objetivos entender la diferencia entre combinaciones libres y frasemas, y en una segunda etapa, distinguir los diferentes tipos de frasemas: locuciones, colocaciones, clichés, pragmatemas y proverbios, y también describir cómo se almacenan los frasemas en el lexicón mental.

Durante la realización de la actividad es posible que los aprendices no entiendan la explicación que se les ofrece, o que desconozcan el significado de alguna palabra. En este caso, el profesor debería intervenir, ayudarlos y aclarar posibles dudas de vocabulario.

**Actividad 1. ¿Qué son los frasemas?**

- a) Imagina que tienes solo estas palabras guardadas en tu mente. ¿Cómo las combinarías para crear secuencias lógicas? ¿Cuántas combinaciones puedes hacer?<sup>24</sup>



**Explicación:** Las combinaciones que has hecho en este ejercicio son libres, es decir, tú mismo, siguiendo las reglas gramaticales de la lengua española, decides cómo vas a combinar las palabras para expresar el sentido que quieres. Sin embargo, no todas las combinaciones de palabras son libres. Hay palabras que suelen aparecer juntas. Se trata de combinaciones que son más o menos fijas, específicas para cada lengua.

- b) Entre las combinaciones siguientes, elige cuáles son las correctas en español:

*¡Que aproveche!*

*¡En salud!*

*Fecha límite de duración 10.12.2017*

*Consumir preferentemente antes de 10.12.2017*

*Pero ladrador, poco mordedor*

*Perro que ladra, no muerde*

*Ser uña y carne*

*Ser culo y calzoncillos*

*Tomar pastillas*

*Beber pastillas*

---

<sup>24</sup> Adaptado de Higuera García (2006: 149)

**c) Las palabras que suelen aparecer juntas para expresar algún sentido forman expresiones que se llaman *frasesmas*. Hay diferentes tipos de frasesmas. ¿Se traducen de la misma manera al macedonio?**

Clichés: *¡Que aproveche!*; *¿Cuántos años tienes?*

Pragmatemas: *Consumir preferentemente...*; *Prohibido fumar*

Proverbios: *Pero ladrador, poco mordedor*; *Mejor tarde que nunca*

Locuciones: *Ser uña y carne*; *dar luz verde*; *jugar con fuego*

Colocaciones: *Tomar pastillas*; *luz débil*; *dar una explicación*

**d) ¿Cómo crees que guardamos los frasesmas en nuestra memoria? ¿Cómo en A o cómo en B?<sup>25</sup>**

A	B
Prohibido fumar	fumar                      años                      mordedor
¿Cuántos años tienes?	pelo                      ladrador                      tienes
Jugar con fuego	tomar                      perro                      ¿cuántos?
Tomar pastillas	jugar                      fuego                      prohibido                      con
Perro ladrador, poco mordedor	pastillas                      poco                      el

#### 6.2.4.1.2 Distinguir los diferentes tipos de frasesmas

Con esta actividad se pretende que los aprendices perciban y distingan los diferentes frasesmas contextualizados. En el caso de que los aprendices tengan alguna duda de vocabulario, el profesor los ayuda.

<sup>25</sup> Adaptado de Higuera García (2006: 149)



**Actividad 2. En las frases siguientes aparecen proverbios, locuciones y colocaciones<sup>26</sup>.**

**Intenta clasificarlos en el cuadro:**

- 1) Si quieres aprobar el examen, debes seguir las instrucciones de tu profesor al pie de la letra.
- 2) – ¿Por qué no has comentado lo de Rocío?  
– Porque la vez pasada, cuando lo hice, ella se enfadó conmigo. Así que me di cuenta de que en boca cerrada, no entran moscas.
- 3) Ayer tuvimos una fuerte discusión sobre quién tenía que hacer el trabajo. Al final fue Ricardo quien se llevó el gato al agua.

proverbios	locuciones	colocaciones

#### 6.2.4.1.3 Diferenciar entre locuciones y colocaciones

El objetivo de esta actividad es que los aprendices distingan entre locuciones y colocaciones para que después, centren su atención en el concepto de la colocación. A través de esta actividad el aprendiz descubre por sí solo lo que se entiende por una colocación y reflexiona sobre el modo de combinar las palabras. La tarea del profesor es de observar y aclarar posibles dudas de vocabulario.

**Actividad 3. La diferencia entre locuciones y colocaciones**

a) **¿Qué significan *luz verde* y *luz tenue* en estas expresiones? ¿En qué expresiones *luz* guarda su significado literal? ¿Recuerdas cuál de estas expresiones es colocación y cuál es locución?**

- 1) Le dan luz verde para el proyecto.
- 2) Esta lámpara tiene una luz muy débil.

---

<sup>26</sup> Oraciones extraídas y adaptadas de Vranic (2004) .

**b) Completa el texto<sup>27</sup> con las palabras que se ofrecen a continuación:**

*una colocación una locución combinar modificar memorizar la base el colocativo traducir  
flexibles fijas*

La colocación y la locución son combinaciones restringidas de palabras. Decimos "restringidas" porque se trata de casos donde una palabra no se puede..... (1) con cualquier otra.

..... (2) es una combinación de palabras cuyo significado no es transparente. No incluye el significado de ninguno de sus elementos, sino tiene un "tercer" significado.

..... (3) es una combinación de palabras cuyo significado es más transparente porque incluye el significado de sus elementos.

La locución no se puede..... (4) y la colocación, sí se puede. Por ejemplo, no podemos decir *dar luz muy verde, dar luces verdes o jugar con fuego fuerte*, pero sí, *luz muy débil, tomar una pastilla pequeña, dar buenas explicaciones*. Esto significa que las colocaciones son más..... (5) y las locuciones son más..... (6).

Por esta razón es más difícil..... (7) las colocaciones que las locuciones.

*Más detalles sobre las colocaciones:*

La colocación está compuesta por una "base", el elemento cuyo significado es autónomo y un "colocativo" que se selecciona en función de la base para expresar un sentido específico.

Por ejemplo, si hablas de la *luz* y quieres expresar el sentido 'poco intenso', tienes que elegir la palabra *débil o tenue*, pero si hablas de *dolor*, no dirías *débil o tenue*, sino *leve*.

En este ejemplo la palabra *luz* es..... (8) de la colocación y selecciona..... (9) *débil* para expresar el sentido 'poco intenso'.

Otra característica de las colocaciones es que muchas veces no se pueden ..... (10) palabra por palabra de una lengua a otra. Así, por ejemplo, la colocación macedonia *pie apchinja* no puede ser correctamente traducida al español como *\*beber pastillas*, ya que la colocación española correspondiente es *tomar pastillas*.

#### **6.2.4.1.4 Distinguir entre locuciones y colocaciones contextualizadas**

Esta actividad tiene como objetivo reconocer las locuciones y las colocaciones presentadas en el texto, distinguir las y clasificarlas. Además se llama la atención de los alumnos sobre los dos constituyentes de las colocaciones: la base y el colocativo.

Si los aprendices tienen dificultades para encontrar las expresiones, el profesor puede darles algunas pistas (por ejemplo: *Hay tres segmentos en la segunda oración*).

---

<sup>27</sup> Adaptado de las actividades didácticas en el DiCE

**Actividad 4. Ahora ya sabes cuál es la diferencia entre locución y colocación, pero tienes que poner tus conocimientos a prueba.**

**a) Intenta buscar y señalar dos tipos de frasemas en el texto siguiente (tienes que señalar 8 segmentos en total):**

Aparcar en Santander no es fácil, pero Ainoa ve un sitio bueno y deja allí el coche. Bajan y pasean.

- Tenemos suerte —dice Ainoa—. Un precioso día, sitio para aparcar, tiempo libre...
- Sí. Necesito tomar aire fresco.
- ¿Qué te parece si tomamos algo en una terraza? Tengo muchas ganas de tomar un refresco. Estoy hecha polvo. ¿Te parece bien?
- Me parece muy bien. Es verdad, tu concierto de ayer. ¿Qué tal?
- Genial. Me encanta ese grupo. Ella canta muy bien y los conciertos resultan muy animados. Pero bailar demasiado es malo; ahora estoy muerta.

Tomado del libro *Amnesia*,  
de Ocasar Ariza, José Luis.  
Editorial Edinumen, páginas 14 a 31

Locuciones	Colocaciones

**b) Ahora clasifica las bases y los colocativos de las colocaciones:**

Bases: .....

Colocativos: .....

#### **6.2.4.1.5 Identificar las estructuras sintácticas de las colocaciones**

La finalidad que se persigue con este ejercicio es identificar y examinar las diferentes estructuras sintácticas de las colocaciones.

Puede ser que no todos los alumnos conozcan las clases de palabras. En este caso el profesor explica o da algún ejemplo para la categoría que no se conoce. Además, puede aclarar las posibles dudas de vocabulario.

**Actividad 5. Conecta las colocaciones siguientes con la estructura sintáctica correspondiente:**

1) el sol brilla	a) Grupo nominal + preposición + grupo nominal
2) tener suerte	b) Grupo nominal + adjetivo
3) ir en bicicleta	c) Verbo + adjetivo
4) luz tenue	d) Grupo nominal + verbo
5) mapa del mundo	e) Adverbio + adjetivo/participio
6) tranquilamente sentado	f) Verbo + adverbio
7) rechazar categóricamente	g) Verbo + grupo nominal
8) viajar acompañado	h) Verbo + preposición + grupo nominal

**6.2.4.1.6 Entender el concepto de verbo soporte**

El primer objetivo de este ejercicio es observar la diferencia entre los verbos predicativos y los verbos soporte. El segundo objetivo es entender el concepto de verbo soporte y las colocaciones que tienen como colocativos estos verbos. Además, se centra la atención de los estudiantes en la idiosincrasia de las CVS y el hecho de que no siempre al pasar de la lengua española a la lengua macedonia, o viceversa, se utilizan las mismas palabras o el mismo número de palabras. De esta manera, los aprendices serán capaces de producir colocaciones evitando las transferencias negativas al pasar de una lengua a otra.

Si es necesario, en esta actividad, el profesor aclara las explicaciones proporcionadas y ayuda en la traducción del español, al macedonio.

**Actividad 6. ¿Qué es el verbo soporte?**

**a) ¿Con qué verbo se pueden combinar estas palabras: *una tarta, una tarjeta de cumpleaños, una muñeca*? ¿Se trata de frasemas o de combinaciones libres?**

- 1) Hacer.....
- 2) Tener.....
- 3) Dar.....

**b) Ahora combina con los tres verbos propuestos las siguientes palabras: *un análisis, gripe, una explicación*. ¿Qué tipo de expresiones se han formado?**

- 1) Hacer.....
- 2) Tener.....
- 3) Dar.....

**c) Si tuvieras que buscar el significado de estas expresiones en un diccionario, cómo procederías ¿buscarías el verbo o el sustantivo? Inténtalo.**

**Explicación:** Los verbos *hacer, tener, dar* en estas expresiones tienen poco contenido semántico y es el sustantivo con el que se combinan el que lleva el significado. Estos verbos le sirven al sustantivo solamente como soporte y por eso se llaman verbos soporte en español. Otros verbos soporte en español son:  *echar, poner, tomar, haber, etc.*

**d) ¿Cómo traducirías estas colocaciones con verbos soporte al macedonio?**

- 1) Hacer un análisis →.....
- 2) Tener gripe →.....
- 3) Dar una explicación →.....

**e) Ahora traduce las siguientes colocaciones:**

- 1) Hacer una pregunta →.....
- 2) Tener hambre →.....
- 3) Dar un beso →.....

**Explicación:** Las colocaciones pueden cambiar de una lengua a otra, por lo que, si las aprendes juntas, te expresarás con más corrección lingüística y con más fluidez.

#### 6.2.4.1.7 Sensibilizarse con el tema de la salud

Con esta actividad preparatoria se pretende sensibilizar a los alumnos con el tema de la salud.

Puede que los aprendices no se atrevan a empezar solos a describir la portada. Entonces, el profesor puede formular algunas preguntas para incentivarlos.

#### Actividad 7. Describe esta portada



Fuente: <http://womenshealth.taconeras.net/tag/revista/>

#### 6.2.4.1.8 Reconocer las CVS en un texto escrito

A través de un texto escrito, los aprendices entran en contacto de forma implícita con algunas de las CVS que se pretenden enseñar en esta unidad didáctica. Sin embargo, la segunda parte de la actividad procura reconocer y descontextualizar las CVS para que el aprendiz tome conciencia de ellas. Además, aquí otra vez se centra la atención sobre la no-equivalencia entre algunas de estas construcciones en macedonio y en español.

El profesor observa la realización de la actividad y guía el proceso de corrección.

**Actividad 8. Lee el texto “Los siete ladrones que te roban la energía”<sup>28</sup>.**

**a) Responde a las siguientes preguntas apoyándote en el texto.**

- 1) ¿Cuáles son los 7 ladrones de energía?
- 2) ¿Qué causa falta de magnesio?
- 3) ¿Cuál es la madre de todos los males?
- 4) ¿Cómo se puede resolver el problema del estrés?

**b) ¿Qué CVS encuentras en el texto? Tradúcelas al macedonio (si es necesario, usa un diccionario). ¿Cuáles son las que no se pueden traducir literalmente?**

**6.2.4.1.9 Familiarizarse con algunas CVS a partir de un texto auditivo**

En esta actividad el objetivo reside en que los aprendices entren en contacto con CVS nuevas que aparecen en un texto auditivo. Para que tomen conciencia de ellas, se presentan también de una manera descontextualizada.

Puede que algún alumno tenga problemas para comprender el documento audio, con lo cual se le permite comentar los resultados con un compañero y se procederá a una segunda la escucha para favorecer la comprensión.

**Actividad 9. Mira este fragmento del programa *Saber vivir* (<https://youtu.be/-XRaNdw7iyc>)**

**a) Responde a las preguntas siguientes:**

- 1) ¿Qué consejo nos da la presentadora para el mes de enero?
- 2) ¿Cuáles de estos síntomas son característicos de la gripe?

*tener fiebre*

*tener temperatura alta*

*tener dolor de cabeza intenso*

*tener estornudos y mucha mucosidad*

*tener dolor muscular generalizado*

*tener dolor de garganta intenso*

---

<sup>28</sup> vid. 10.3.1

**b) ¿Cuáles de las siguientes CVS han aparecido en la actividad anterior?<sup>29</sup>**

dar un paseo	
hacer movimientos	
tener estrés	
dar un consejo	
tener energía	
tener ganas	
tener fiebre	
hacer ejercicio	
tener dolor	
tener cuidado	
hacer dieta	

**6.2.4.2 La fase de de práctica y memorización**

Esta fase empieza con unas actividades sobre el aspecto formal que trabajan tanto las propiedades morfológicas como sintácticas: el número del nombre, las distintas estructuras sintácticas de las CVS (Koike, 2001), las colocaciones encadenadas (Alonso Ramos y Wanner, 2007) y el uso del artículo (actividad 9). Además, se ha diseñado una actividad para practicar el régimen de la base (actividad 10). Como última actividad sobre el aspecto formal se propone un juego de cartas que tiene el objetivo de practicar las colocaciones encadenadas. Se trata de un juego propuesto por López de Medrano (2007) que adaptamos a nuestras necesidades.

Las actividades sobre el aspecto semántico se centran en las colocaciones que tienen como sinónimo un verbo pleno, las variantes de las CVS así como la relación de sinonimia que existe entre algunas CVS (actividades 11-13). A diferencia de las actividades que encontramos en otras unidades didácticas, la actividad de relacionar las CVS con los verbos plenos equivalentes está

---

<sup>29</sup> Actividad adaptada de Mitatou (2011)



contextualizada y presta especial atención al hecho de que estas colocaciones y el predicado verbal correspondiente no siempre son intercambiables. Por último, con las actividades sobre el aspecto pragmático, se practica la inserción de algunas CVS en fragmentos de artículos sobre la salud (actividad 14), así como el uso de las mismas en una situación comunicativa (actividad 15).

Como lo mencionamos antes, en esta unidad les damos a los aprendices la posibilidad de aprender unas estrategias que faciliten la memorización de las colocaciones (actividad 16). En una de estas actividades se les pide que ellos mismos piensen en algunas técnicas que les ayudarían a pasar las colocaciones de la memoria a corto plazo (retención) a la de largo plazo (fijación) (Álvarez Cavanillas, 2008). Además, se ofrecen actividades que van destinadas a los aprendices con memoria visual en los que se les pide clasificar las colocaciones según el símbolo o dibujar mapas conceptuales.

La parte “Para los que quieren saber más” incluye dos actividades cuyo objetivo es profundizar en las colocaciones de una palabra (actividades 17 y 18). Para su creación, nos inspiramos de una actividad propuesta por Álvarez Cavanillas (2008: 110). Primero, se les muestra a los aprendices cuáles son los verbos y adjetivos más frecuentes con los que se combina una palabra, para después enseñarles cómo, ellos mismos, pueden buscar estos colocativos usando el *Corpus del Español*. Para realizar la búsqueda en el corpus, es recomendable la presencia del profesor, cuya tarea es observar y aclarar posibles dudas.

### **6.2.4.2.1 Examinar el número de la base**

Con esta actividad se pretende focalizar la atención de los aprendices sobre el número del nombre en las CVS. El aprendiz será capaz de reconocer las CVS que aceptan y las que no aceptan esta modificación.

Sí el profesor así lo estima, puede pedir que sean los propios alumnos los que den algunos ejemplos para ilustrar la modificación del número en las CVS, y si no, usa los ejemplos de la explicación propuesta.

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

**Actividad 10. Intenta modificar el número de los nombres que aparecen en las CVS que hemos visto hasta ahora. ¿Cuáles son las colocaciones que no aceptan modificación de número? Clasifícalas en el cuadro:**

*hacer ejercicio    hacer dieta    tener estrés    tener fiebre    tener energía    tener dolor  
dar un consejo    tener cuidado    tener ganas    hacer movimientos    dar un paseo*

Vsop + nombre en singular	Vsop + nombre en plural	Vsop + nombre en singular o plural

### 6.2.4.2.2 Examinar las estructuras sintácticas

En esta actividad el objetivo reside en focalizar la atención de los aprendices en las diferentes estructuras sintácticas de las CVS que le permitirán expresarse con mayor fluidez y soltura.

**Actividad 11. La estructura sintáctica de las CVS puede cambiar. Relaciona cada CVS de la primera columna con la forma correspondiente en la segunda columna.**

CVS	Estructura sintáctica
1) Hay que <u>tener cuidado</u> con la comida rápida.	a) Vsop + un/dos/tres/... + sustantivo
2) ¿Puedo <u>hacer la dieta</u> si estoy embarazada?	b) Vsop + sustantivo
3) <u>Da un paseo</u> después de comer.	c) Vsop + artículo determinado + sustantivo
4) El médico <u>me dio tres consejos</u> muy útiles.	d) Vsop + artículo indeterminado + sustantivo
5) <u>Tengo mucha energía</u> , después de correr.	e) Vsop + demostrativo + sustantivo
6) <u>Haz ese movimiento</u> hacia delante.	f) Vsop + adjetivo + sustantivo
7) <u>Tengo un fuerte dolor</u> de cabeza.	g) Sustantivo + participio del Vsop
8) Tienes que seguir <u>los consejos dados</u> por los médicos.	h) Sustantivo + que + Vsop
9) <u>El estrés que tengo</u> es muy fuerte.	i) Vsop + pronombre indefinido + sustantivo

### 6.2.4.2.3 Crear colocaciones encadenadas, examinar y usar los artículos adecuados

Es una actividad con la que se pretenden alcanzar dos objetivos: usar los adjetivos adecuados para crear colocaciones encadenadas, por un lado, y examinar el uso del artículo en este tipo de construcciones, por otro lado. Se centra la atención tanto en los artículos indefinidos como en los definidos.

La tarea del profesor en esta actividad es aclarar posibles dudas de vocabulario.

#### Actividad 12. Adjetivos y artículos en las CVS

##### a) Inserta los siguientes adjetivos donde creas conveniente:

*alta, sorprendente, enorme, intenso, crónico, riguroso, corto, fuerte, suave, útil, especial*

Estos adjetivos junto con el nombre forman colocaciones del tipo N+Adj o Adj+N. Este tipo de colocaciones junto con las CVS forman colocaciones encadenadas.

- 1) Tener estrés es la causa de muchas enfermedades.  
Tener (un) estrés..... es la causa de muchas enfermedades.
- 2) Cuando tengo fiebre, voy al médico.  
Cuando tengo (una) fiebre....., voy al médico
- 3) Tengo energía después de correr  
Tengo una energía..... después de correr.
- 4) Hay que tener cuidado con la comida basura.  
Hay que tener..... cuidado con la comida basura.
- 5) Tengo ganas de vomitar.  
Tengo unas ganas..... de vomitar.
- 6) Después de comer da un paseo.  
Después de comer da un..... paseo.
- 7) Es recomendable hacer ejercicio por la mañana.  
Es recomendable hacer ejercicio..... por la mañana
- 8) Para adelgazar, tengo que hacer (la) dieta.

Para adelgazar, tengo que hacer una dieta.....

9) Tiene dolor en el pecho.

Tiene (un) dolor..... en el pecho.

10) Haz un movimiento hacia delante.

Haz un movimiento..... hacia delante.

11) El médico me da (un) consejo.

El médico me da un consejo.....

**b) Cuando se añade un modificador al nombre, algunas de las CVS cambian de estructura.**

1) ¿Cuáles son estos cambios?

2) ¿Qué colocaciones no llevan nunca un artículo indefinido?

3) ¿Qué colocaciones llevan siempre un artículo indefinido?

**c) Completa las oraciones con el artículo definido adecuado (*el, la, los, las*) cuando es necesario.**

1) Ellos no tienen..... estrés que muchos de nosotros tenemos.

2) Los niveles de glucosa son fundamentales para tener..... energía que necesitas.

3) Tengo..... ganas de empezar a hacer deporte.

4) Dimos..... paseo que nos recomendaste.

5) María hizo..... dieta que le dio el nutricionista.

6) Tenía..... fiebre tan elevada que la tuvieron que ingresar.

7) El entrenador te explica cómo hacer..... movimiento de una manera correcta.

8) Debemos tener..... cuidado de no tomar muchas grasas.

9) Hacer..... ejercicio regularmente ayuda a reducir el estrés.

10) El médico me dio..... consejo de dejar de fumar.

11) Si tiene..... dolor en el pecho, contacte a su médico inmediatamente.

#### 6.2.4.2.4 Usar el régimen adecuado

La finalidad que se persigue con esta actividad es focalizar la atención de los aprendices sobre el uso del régimen adecuado en las CVS.

#### Actividad 13. Conecta los elementos de las tres columnas para crear seis oraciones correctas.

Tiene ganas		la cabeza.
Hace un movimiento	con	dejar de fumar.
Juan da un corto paseo	por	la playa.
Ella tiene mucho cuidado	de	no tomar mucho el sol.
El médico me dio el consejo		tomar un café.
Debemos tener cuidado		el alcohol.

#### 6.2.4.2.5 Repasar las colocaciones encadenadas a través del juego

Este juego de cartas (*vid.* 10.3.3), adaptado de López de Medrano (2007: 85), tiene como objetivo practicar las colocaciones encadenadas del tipo Vsop + nombre + adjetivo. Además, si el profesor así lo estima, puede usar esta actividad como tarea de evaluación.

#### Actividad 14. Juego de cartas

El juego está pensado para 3 personas y se juega de la manera siguiente:

Se reparten siete cartas a cada jugador, y se dejan seis boca abajo en el centro de la mesa. Cada jugador mira sus cartas para comprobar si ya tiene alguna familia, en cuyo caso, la deja boca abajo sobre la mesa. A continuación, el primer jugador le pide a cualquiera de los otros dos si tiene una palabra que él necesite. De ser así, éste debe dársela. Si no, roba una carta del montón y el turno pasa al siguiente jugador. El ganador es quien más familias ha conseguido formar. Por ejemplo, si el jugador tiene la carta “dar un”, tendrá que preguntar: ¿tienes un sustantivo que vaya con “dar un”?

Para facilitar la tarea, además, cada carta va marcada por un símbolo sólo coincidente en forma y color al de las otras dos cartas con las que forma familia. De esta manera, si el jugador

preguntado ofrece la carta incorrecta, el que ha formulado la pregunta puede decir “no es correcta”, en cuyo caso, aquel deberá perder el turno.

Al final de la partida, cada miembro tiene que escribir una o dos oraciones donde se vea claramente ejemplificada alguna de las colocaciones resultantes.

#### 6.2.4.2.6 Analizar la sinonimia entre los verbos plenos y las CVS correspondientes

El objetivo de esta actividad es centrar la atención del aprendiz en la sinonimia que existe entre las CVS y los verbos plenos correspondientes, pero también en el hecho de que estos sinónimos no son siempre intercambiables y que su aceptabilidad depende de la estructura sintáctica de la oración.

#### Actividad 15. CVS y verbos plenos

##### a) ¿Con qué verbo pleno se pueden relacionar las siguientes colocaciones?

Tener dolor

Tener cuidado

Tener ganas

Hacer un movimiento

Dar un consejo

Dar un paseo

mover

desear

cuidar

pasear

doler

aconsejar

##### b) Las CVS y el predicativo verbal correspondiente no siempre son intercambiables.

**Sustituye la colocación por el verbo pleno en las oraciones siguientes. ¿En qué oraciones es posible esta sustitución?**

- 1) Tengo dolor de cabeza.
- 2) El médico me dio un buen consejo.
- 3) Ella dio un paseo por la playa.
- 4) Hay que tener cuidado con el alcohol.
- 5) No tengo ganas de ir al médico.
- 6) Hace un movimiento con la cabeza.

### 6.2.4.2.7 Identificar las variantes de las CVS

El objetivo de esta actividad reside en identificar los diferentes colocativos de las CVS, que dan lugar a variantes. Además se pretende que los aprendices entren en contacto con otras colocaciones y distinguen de estas las CVS.

La tarea del profesor en la actividad es la de guiar la corrección. Además, si lo considera necesario, puede explicar el significado de las colocaciones que no son CVS.

**Actividad 16. A veces, un mismo nombre se puede combinar con dos o más verbos soporte. En cada cuadro hay 4 CVS que comparten la base. Encuéntralas.**

A.

sufrir (de) estrés	tener estrés	controlar el estrés
reducir el estrés	estar bajo estrés	padecer (de) estrés

B.

comenzar una dieta	realizar una dieta	estar a dieta
seguir una/la dieta	romper la dieta	hacer una dieta

C.

pedir un consejo	ofrecer un consejo	dejar un consejo
seguir un consejo	dar un consejo	proporcionar un consejo

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

---

D.

sufrir (de) dolor	experimentar un dolor	sentir dolor
dar dolor	tener dolor	aliviar el dolor

### 6.2.4.2.8 Identificar las colocaciones sinónimas

Lo que se persigue con esta actividad es observar la relación de sinonimia que existe entre ciertas colocaciones.

Si durante la realización de la actividad, los aprendices tienen dudas de vocabulario, pueden usar el diccionario o pedir la ayuda del profesor.

**Actividad 17. Sustituye las colocaciones subrayadas con las CVS del recuadro, haciendo las modificaciones oportunas:**

<b>hacer dieta   tener fiebre   dar el consejo   hacer ejercicio</b>
--

- 1) Desde Canal Diabetes queremos hacer la recomendación de pasar muchas horas al sol para tener óptimos niveles de vitamina D.
- 2) Cuando llegaron al hospital, la madre le explicó al médico que su hijo tenía mucha calentura y que le dolía el vientre.
- 3) Si una mujer hace mucho deporte, pero sigue una mala dieta, la celulitis va a seguir apareciendo.
- 4) Según los resultados, el médico le recomendará seguir un régimen y más tarde, si es necesario, le recetará medicamentos.



### 6.2.4.2.9 Utilizar las CVS en contexto

La finalidad de esta tarea es que el aprendiz se familiarice con los contextos de uso de la colocación. Las oraciones que se proporcionan funcionan como muestras de cómo usar estas CVS cuando se habla de la salud.

Si durante la realización de la actividad, los aprendices tienen dudas de vocabulario, pueden usar el diccionario o pedir la ayuda del profesor.

#### Actividad 18. Completa con la CVS del recuadro, en la forma adecuada:

<b>tener energía   tener cuidado   tener estrés   tener ganas   hacer dieta</b>
---

- 1) Todos los diabéticos deben saber cómo la dieta y los ejercicios afectan a los valores de azúcar en la sangre y ser conscientes de cómo evitar las complicaciones, por ejemplo, deben .....especial .....en evitar las infecciones del pie.  
[http://www.msd.es/publicaciones/mmerck\\_hogar/seccion\\_13/seccion\\_13\\_147.html](http://www.msd.es/publicaciones/mmerck_hogar/seccion_13/seccion_13_147.html)
- 2) Las parejas que no discuten son más sanas.....menos..... comen mejor y viven más tiempo en buena forma.  
<http://www.clinicavalparaiso.cl/noticias.php?orden=Actualidad.html>
- 3) Si quedaste embarazada hace poco tiempo es posible que te la pases yendo al baño. La causa de.....tantas.....de orinar es que tus riñones están trabajando más debido al aumento de la cantidad de sangre y otros líquidos que circulan por tu cuerpo, por lo tanto tu vejiga se llena con mayor frecuencia.  
<http://www.facemama.com/embarazo/estas-embarazada-primeros-sintomas.html>
- 4) La dieta mediterránea le ofrece ventajas a tu corazón en particular y a tu estado de salud en general, haciéndote lucir más joven, .....más .....y a controlar mejor el peso.  
<http://www.diariopinion.com/salud/verArticulo.php?id=840781>
- 5) Cuando un niño come bien y, de repente, en la adolescencia empieza a hacer una selección de alimentos, cada vez come menos y .....por sí mismo sin que nadie se la indique, está en situación de riesgo de anorexia.  
<http://www.prismasa.org/anorexia-y-bulimia-se-curaran-del-todo-en-el-50-de-los-casos-y-en-parte-en-el-30-2/>

#### **6.2.4.2.10 Dar consejos usando las CVS**

El objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar con esta actividad es ejercitar la función comunicativa de “dar consejos” usando las CVS.

#### **Actividad 19. Conecta las oraciones para completar los consejos que te da el médico.**

- 1) Contar calorías no es suficiente para perder peso.
- 2) ¿Tienes problemas con la digestión o no puedes dormir?
- 3) ¿Te sobran unos kilos o te encuentras baja de energía?
- 4) Las pastillas para dormir pueden afectar tu salud.
- 5) De pie, con las piernas abiertas y las dos manos juntas detrás de la cabeza, gira el cuerpo.
  - a) Haz ese movimiento diez veces.
  - b) ¡Da un paseo después de cenar!
  - c) ¡Haz ejercicio 2 veces por semana!
  - d) ¡Haz una dieta detox!
  - e) ¡Ten cuidado!

#### **6.2.4.2.11 Aprender técnicas para la memorización de las colocaciones**


Con esta tarea se pretende que los aprendices reflexionen sobre algunas técnicas que les puedan ayudar a desarrollar su competencia colocacional. Se presentan diferentes estrategias que estimulan los aprendices a realizar algunos procesos de aprendizaje complejos, como la elaboración, clasificación, organización de la información, esfuerzo intelectual, creatividad, visualización, memorización, autonomía, etc. (Álvarez Cavanillas, 2008: 66).

Puesto que en la primera parte de la actividad se trata de intercambiar ideas en clase, la tarea del profesor es guiar el proceso y motivar a los aprendices a exponer sus ideas.

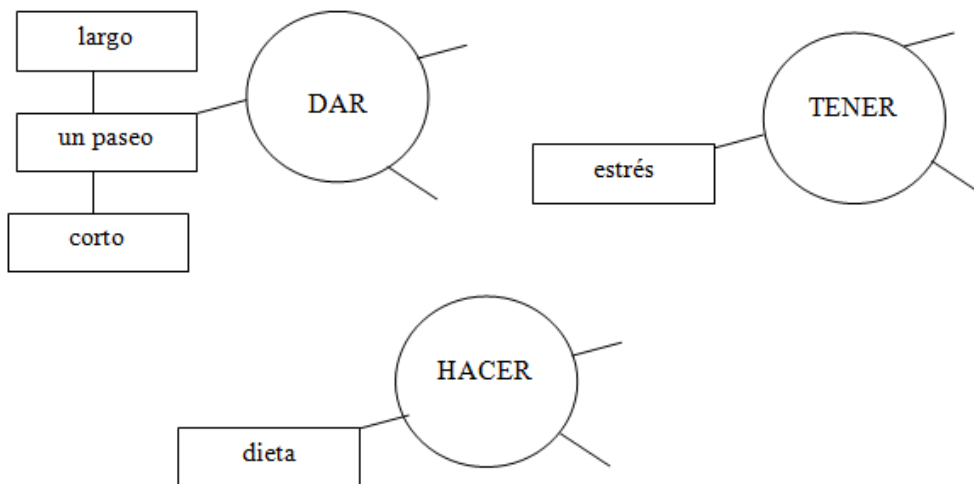
**Actividad 20. ¿Cómo memorizar las colocaciones?**

a) ¿Qué crees que puedes hacer para aprender mejor las colocaciones? Discútelos con tu compañero<sup>30</sup>.

b) Mira los símbolos abajo. ¿Cómo clasificarías las colocaciones que has aprendido?

c) Ahora clasifícalas en función del verbo soporte que seleccionan. Puedes añadir también algunos adjetivos para modificar los nombres. Completa los asociogramas siguientes:



<sup>30</sup> Adaptado de Álvarez Cavanillas (2008)

#### 6.2.4.2.12 Profundizar en una palabra y sus colocaciones

El objetivo de esta actividad es permitir al aprendiz entrar en contacto con diferentes colocaciones que una misma base puede admitir y conocer y los múltiples sentidos que puede transmitir. De esta manera se pretende desarrollar su competencia colocacional.

Si los aprendices tienen dificultades para realizar esta tarea, se les puede realizar en parejas.

**Actividad 21. Si encuentras una palabra que te interesaría aprender mejor, puedes profundizar en ella buscando sus colocativos más frecuentes. Estos son los verbos más frecuentes que se combinan con la palabra *estrés*:**

sufrir de	reducir	controlar
aliviar	producir	causar
generar	eliminar	tener
estar bajo	manejar	combatir

a) **¿Qué significan estas colocaciones? Completa el asociograma<sup>31</sup> clasificando las colocaciones según su definición.**

b) **Estos son los adjetivos más frecuentes que se combinan con la palabra *estrés*. Completa este asociograma<sup>32</sup>. ¿Puedes añadir otros?**

grande	laboral	constante
fuerte	crónico	enorme
postraumático	bajo	emocional
alto	psicológico	leve

---

<sup>31</sup> *vid.* 10.4.6

<sup>32</sup> *vid.* 10.3.5

#### **6.2.4.2.13 Usar un corpus para profundizar en una palabra y sus colocaciones**

Con esta actividad se pretende que los aprendices sean capaces de ampliar su conocimiento sobre las diferentes combinaciones léxicas que una misma base puede admitir. Además, se pretende iniciarlos al uso de un corpus lingüístico que les permite descubrir colocaciones nuevas.

Para esta actividad es imprescindible la presencia del profesor. En efecto, los aprendices descubren por primera vez el uso del corpus textual y es muy probable que surjan dudas cuya respuesta no aparece en el documento “Instrucciones de uso del Corpus del Español”<sup>33</sup> y por lo tanto sea necesario aportar algunas aclaraciones.

#### **Actividad 22. Ahora te toca a ti. Usa el Corpus del Español para encontrar los verbos y los adjetivos más frecuentes que se combinan con las palabras *dieta* y *consejo*.**

Aquí ([http://corpus.byu.edu/profile\\_new.asp?n=y](http://corpus.byu.edu/profile_new.asp?n=y)) puedes acceder al proceso de registro.

Aquí (<http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>) puedes entrar en el Corpus del Español

El documento “Instrucciones de uso del Corpus del Español” te ayudará a realizar esta búsqueda.

#### **6.2.4.3 La fase de uso y consolidación**

La última fase, la de uso y consolidación, empieza por una actividad de traducción del macedonio al español (actividad 19). Los resultados del test de conocimiento de las CVS han mostrado que los aprendices tienen más dificultades a la hora de traducir unidades léxicas simples en macedonio por colocaciones españolas. Con la realización de esta actividad, pretendemos que se acostumbren al uso de ciertas colocaciones, aunque éstas no existan en su L1. La tarea final es una actividad de interacción oral que consiste en crear un role-play en parejas (actividad 20). A través de esta actividad, los aprendices usarán las colocaciones que han aprendido simulando una situación de la vida real. Este método aumentará su motivación para aprender y les permitirá tomar conciencia de la utilidad de estas expresiones.

---

<sup>33</sup> *vid.* 10.3.6

#### **6.2.4.3.1 Producir CVS a través de la traducción**

La finalidad que se persigue con esta tarea es que los aprendices, a través de la traducción del macedonio al español, produzcan algunas CVS que no coinciden en ambas lenguas y eviten transferencias negativas de estas colocaciones al pasar de la lengua materna a la lengua meta.

**Actividad 23. Traduce las siguientes frases del macedonio al español. Trata de usar las CVS en las producciones españolas.**

- 1) Doktorot me posovetuva da pijam pomalku alkohol.
- 2) Kje odam da se proshetam so kucheto.
- 3) Ako sakash da oslabesh, morash da vezbash 2 pati nedelno.
- 4) Koga sum pod stres, ne mozam da spijam.
- 5) Oslabev bez da drzam dieta.

#### **6.2.4.3.2 Emplear en la producción oral las CVS aprendidas**

Esta tarea de role-play permite al aprendiz emplear algunas de las colocaciones aprendidas a lo largo de toda la unidad.

**Actividad 24. Por parejas, preparad un role-play en el cual uno hace de paciente y el otro, de médico. El paciente tiene una adicción, pero ahora quiere dejarlo y empezar a llevar una vida sana. El médico intenta ayudarlo. No olvidéis grabar la entrevista para después poder corregiros mutuamente.**

Los detalles para la elaboración y los criterios de evaluación se especifican en la Ficha de autoevaluación (*vid.* 10.3.7).

Con esta última actividad que permite que los aprendices usen las colocaciones que han aprendido, acabamos la unidad didáctica “Seguir una vida sana”. A continuación presentamos las soluciones.

### 6.2.5 Soluciones de las actividades de la Unidad “Seguir una vida sana”

#### Actividad 1.

- b) *¡Que aproveche!; Consumir preferentemente antes de 10.12.2017; Pero ladrador, poco mordedor; Ser uña y carne; Tomar pastillas*
- c) *Clichés: ¡Na zdravje!; ¿Kolku godini imash?*  
*Pragmatemas: Rok na traenje, Zabraneto pushenje*  
*Proverbios: Kuche shto lae, ne kasa; Podobro nekogash, otkolku nikogash*  
*Locuciones: Da bidesh g'z i gakji; Da dadesh zeleno svetlo, Da igrash so ogan*  
*Colocaciones: Pie apchinja, slaba svetlina, dava objasnuvanje*
- d) Como en A. Los estudios demuestran que las palabras que suelen aparecer juntas se guardan juntas en nuestra mente. Por eso, se propone aprender bloques de palabras para hablar más rápido y cometer menos errores.

#### Actividad 2.

*Proverbios: En boca cerrada, no entran moscas; Se llevó el gato al agua*  
*Locuciones: al pie de la letra; me di cuenta*  
*Colocaciones: aprobar el examen; seguir las instrucciones; tuvimos una fuerte discusión*

#### Actividad 3.

- a) Luz verde - No significa que se trata de una luz que tiene el color verde. El significado de la expresión no incluye el significado ni de luz ni de verde, sino que significa ‘autorización’ o ‘permiso’. Es una locución.  
Luz débil – Significa que la luz es débil, con poca intensidad. El significado de la expresión incluye el significado de los dos elementos. Es una colocación.
- b) (1) combinar, (2) locución, (3) colocación, (4) modificar, (5) flexibles, (6) fijas, (7) memorizar, (8) base, (9) colocación, (10) traducir

#### Actividad 4.

- a) *Locuciones: estoy hecha polvo, estoy muerta*  
*Colocaciones: tenemos suerte, precioso día, tiempo libre, tomar aire fresco, tengo muchas ganas, tomar un refresco*
- b) *Bases: suerte, día, libre, aire, ganas, refresco*  
*Colocativos: tenemos, precioso, libre, tomar, fresco, tengo, tomar*

#### Actividad 5.

1d, 2g, 3h, 4b, 5a, 6e, 7f, 8c

Actividad 6.

- a) Con todos porque se trata de combinaciones libres.
- b) hacer un análisis, tener gripe, dar una explicación. Son colocaciones.
- c) Para buscar el significado de estas colocaciones hay que hacerlo por el sustantivo porque es el que selecciona el verbo.
- d) Se traducen de la misma manera: 1) pravi analiza, 2) ima grip, 3) dava objesnuvanje
- e) 1) postavuva prashanje [poner pregunta]/ preguntar [prashuva]  
2) da bidesh gladen [ser hambriento]  
3) baknuva [besar]

Actividad 8.

- a) 1) Los 7 ladrones de energía son: desayunar azúcar, tomar demasiado café, no hacer ejercicio, comer golosinas entre horas, falta de magnesio, no dormir suficiente y tener estrés.  
2) Hacer una dieta pobre en minerales causa la falta de magnesio.  
3) Tener estrés es la madre de todos los males  
4) Hay que respirar, descansar 10 minutos, dar un corto paseo y hacer ejercicio
- b) Hacer ejercicio – vezba [ejercitar]  
Hacer dieta – da bidesh na dieta/da drzish dieta [ser en dieta / agarrar una dieta]  
Tener estrés – da bidesh pod stres [estar bajo estrés]  
Tener energía – ima energija  
Tener ganas – ima zelba/ [tener deseo/desear]  
Dar un paseo – sheta [pasear]

Actividad 9.

- a) 1) Tenemos que tener mucho cuidado con la gripe y los resfriados.  
2) Los síntomas que caracterizan la gripe son: *tener fiebre, tener dolor de cabeza y tener dolor muscular*
- b) dar un consejo, tener fiebre, tener dolor, tener cuidado

Actividad 10.

Vsop + nombre siempre en singular: *tener estrés, tener fiebre, tener energía, tener cuidado, dar un consejo*

Vsop + nombre siempre en plural: *tener ganas*

Vsop + nombre en singular o plural: *dar un paseo, hacer ejercicio, hacer dieta, tener, dolor, hacer unos movimientos*

Ejemplos de las CVS que pueden cambiar el número de los nombres:

*Me encanta dar largos paseos por el parque.*

*Se recomienda hacer ejercicios cada mañana.*

*Mi paciente ha intentado hacer muchas dietas.*

*El médico me da unos consejos muy útiles.*

*Tengo fuertes dolores abdominales.*



6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

*El niño hace un movimiento con la cabeza.*

Actividad 11.

1b, 2c, 3d, 4a, 5e, 6e, 7f, 8g, 9h

Actividad 12.

- a) 1) crónico, 2) alta, 3) sorprendente, 4) especial, 5) enormes, 6) corto, 7) intenso, 8) rigurosa, 9) fuerte, 10) suave, 11) útil
- b) 1) Los cambios se refieren a los artículos. 2) Las colocaciones que nunca llevan artículo son: *tener cuidado* y *hacer ejercicio*. 3) Los artículos que siempre llevan un artículo indefinido son: *dar un paseo* y *hacer un movimiento*.

*Explicación:* Resumimos el uso del artículo indefinido en el cuadro siguiente.

Nunca llevan artículo indefinido	Siempre llevan artículo indefinido	Llevan artículo indefinido cuando el nombre está modificado por un adjetivo
tener cuidado hacer ejercicio	dar un paseo hacer un movimiento	tener (un) estrés tener (una) fiebre tener (una) energía tener (unas) ganas hacer (una) dieta tener (un) dolor dar (un) consejo

- c) 1) el, 2) la, 3) Ø, 4) el, 5) la, 6) Ø, 7) el, 8) Ø, 9) Ø, 10) el, 11) Ø

Actividad 13.

- 1) Tiene ganas de tomar un café
- 2) Hace un movimiento con la cabeza.
- 3) Juan da un corto paseo por la playa.
- 4) Ella tiene mucho cuidado con el sol. / o de no tomar mucho el sol.
- 5) El médico me dio el consejo de dejar de fumar.
- 6) Debemos tener cuidado de no tomar mucho alcohol.

Actividad 15.

- a) tener dolor – doler, tener cuidado – cuidar, tener ganas – desear, hacer un movimiento – mover, dar un consejo – aconsejar, dar un paseo – pasear.
- b) La sustitución es posible en las oraciones:
  - 1) Me duele la cabeza

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

---

3) Ella paseó por la playa

La sustitución no es posible en:

2) \**El médico me aconsejó bien.* (El verbo requiere un CD)

4) \**Hay que cuidar el alcohol* (el verbo tiene el sentido de ‘proteger)

5) \**No deseo ir al médico.* (Sería más aceptable usar el verbo querer: No quiero ir al médico).

6) \**Mueve la cabeza.* (Con la CVS se expresa la realización de un solo acto y con el verbo se expresa una acción repetitiva)

Actividad 16.

- A. sufrir (de) estrés, tener estrés, estar bajo estrés, padecer (de) estrés
- B. realizar una dieta, estar a dieta, seguir una dieta, hacer una dieta
- C. ofrecer un consejo, dejar un consejo, dar un consejo, proporcionar un consejo
- D. sufrir (de) dolor, experimentar un dolor, sentir un dolor, tener dolor

Actividad 17.

- 1) dar el consejo, 2) tenía mucha fiebre, 3) hace mucho ejercicio, 4) hacer dieta




Actividad 18.

- 1) tener cuidado, 2) tienen estrés, 3) tener ganas, 4) tener energía, 5) hacer dieta

Actividad 19.

- 1d, 2c, 3a, 4e, 5b

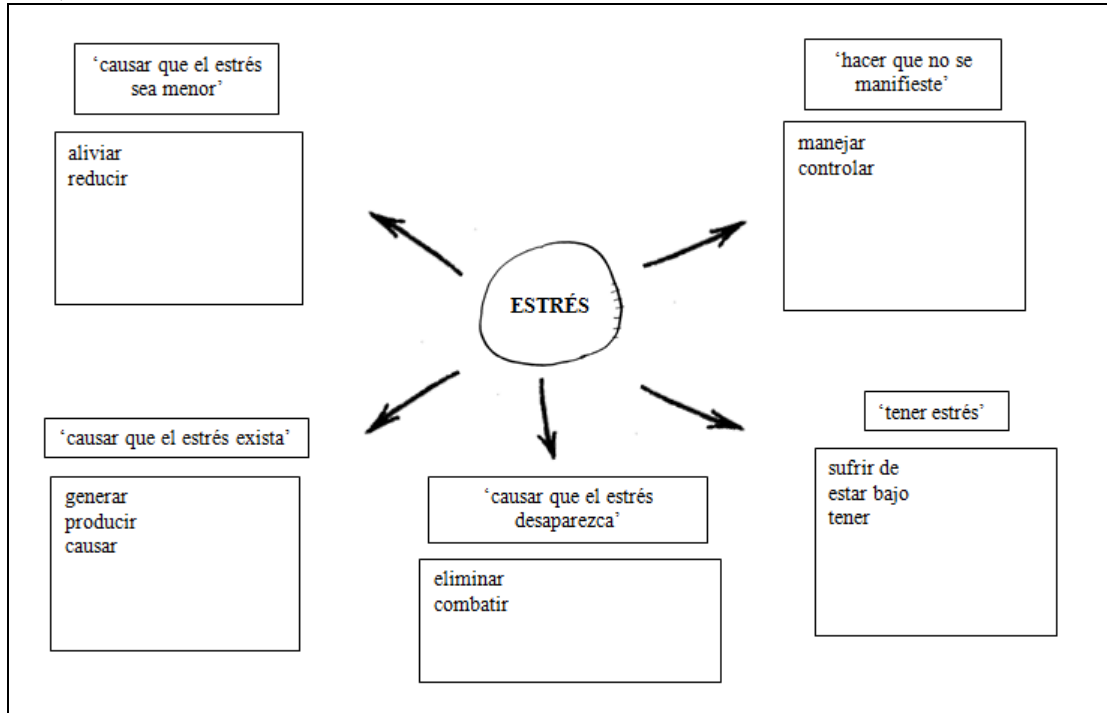
Actividad 20.

- a) Observar las palabras que acompañan a las que acabo de conocer, anotarlas juntas en mi cuaderno, anotarlas contextualizadas en un ejemplo, clasificarlas según algún criterio...
- b)  hacer ejercicios, hacer un movimiento, tener energía, dar un paseo  
 dar un consejo, tener cuidado, tener fiebre, tener dolor, tener estrés, tener ganas  
 hacer dieta
- c) dar (un paseo/ un consejo)  
tener (estrés/ fiebre/ energía/ ganas/ dolor/ cuidado/ calentura)  
hacer (dieta/ ejercicios/ un movimiento/ recomendación/ deporte)

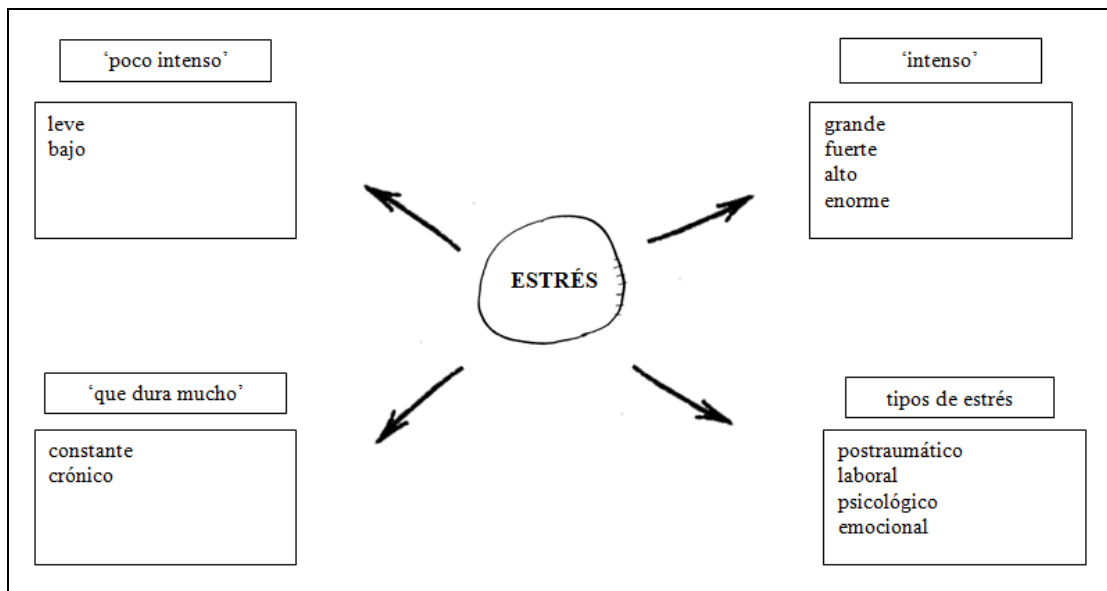
6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

Actividad 21.

a)



b)



Actividad 23.

- 1) El médico me dio el consejo de tomar menos alcohol.
- 2) Voy a dar un paseo con el perro.
- 3) Si quieres adelgazar, tienes que hacer ejercicio 2 veces por semana.
- 4) Cuando tengo estrés, no puedo dormir.
- 5) He adelgazado sin hacer dieta.

### 6.3 Unidad didáctica para los niveles intermedios “Me voy de viaje”

Para abordar este tema es necesario que los aprendices tengan conocimientos previos sobre el concepto de las CVS.

#### 6.3.1 Contenidos centrales

En cuanto a los contenidos que van a ser objeto de aprendizaje están recogidos en contenidos culturales, contenidos funcionales, contenidos formales, semánticos y pragmáticos, y contenidos de aprendizaje.

a) Los contenidos culturales son:

- El camping Valderredible en el norte de España y algunas actividades que uno puede hacer si se aloja allí.
- Unos blogueros españoles (Cristian Córom, Antonio G, Andrea Bergareche, etc.) y sus blogs acerca de los viajes (*Inexplorando, Inteligencia viajera, Lápiz nómada, etc.*)

b) Los contenidos funcionales son:

- Describir una foto
- Escribir y representar una entrevista
- Escribir un *tweet*
- Debatir sobre un tema
- Escribir un artículo para un blog

c) Los contenidos formales, semánticos y pragmáticos son los siguientes:

- La diferencia entre tres tipos de frases: proverbios, locuciones y colocaciones
- El concepto de CVS
- La estructura sintáctica de las CVS
- EL uso del artículo en las CVS
- La relativización de las CVS
- La clasificación de las bases en función del campo semántico al que pertenecen
- Las variantes de los verbos soporte

- Los verbos soporte con valor aspectual
  - Los verbos soporte con valor causativo
  - La sinonimia entre las CVS y el predicado verbal correspondiente
  - La polisemia de las bases en las CVS
  - Las CVS y su contexto de uso
- d) Las competencias transversales son:
- Consultar los diccionarios y los corpus
  - Crear mapas mentales y fichas combinatorias
  - Evaluar su propio aprendizaje

### 6.3.2 Recursos propuestos

a) Materiales adjuntos:

- Texto “11 cosas que se aprenden viajando”
- Texto “50 cosas que hacer para no aburrirte en un camping”
- Instrucciones sobre el uso del DiCE
- Instrucciones sobre el uso del Corpus del Español
- Mapa mental sobre *miedo*
- Mapa mental sobre *vergüenza*

b) Recursos en línea utilizados:

- Video “Entrevista con Andrea Bergareche”<sup>34</sup>  
<https://youtu.be/Ooogbz4GeoY>
- Video “Top 7 viajes que tienes que hacer antes de morir”<sup>35</sup>  
<https://youtu.be/rpPL2uRAVGY>
- Diccionario de Colocaciones del Español – DiCE  
<http://www.dicesp.com/paginas>
- El Corpus del Español

---

<sup>34</sup> Adaptado de (<https://inteligenciaviajera.com/andrea-bergareche-lapiz-nomada/>)

<sup>35</sup> Adaptado de (<http://inexplorando.com/top-7-viajes-que-hacer-antes-de-morir/>)

<http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>

- Las charlas viajeras en el blog *Inteligencia Viajera* de Antonio G  
<https://inteligenciaviajera.com/articulos-sobre/charlas-viajeras/>
- El artículo “10 razones por las que es mejor viajar en pareja”  
<https://apeadero.es/2016/05/10-razones-las-mejor-viajar-pareja/>
- El artículo “10 razones para atreverte a viajar solo”  
<https://mochileros.com.mx/10-razones-para-atreverte-a-viajar-solo/>

### 6.3.3 Temporalización

Esta unidad didáctica está pensada para 4 sesiones de 90 minutos. El tiempo quedará distribuido del siguiente modo:

- Primera sesión:  
Esta sesión incluye las actividades de la fase de la percepción (actividades 1-5) así como las actividades de la fase de práctica y memorización que trabajan el aspecto formal de las colocaciones (actividades 6-8).
- Segunda sesión:  
Empieza con las actividades que trabajan el aspecto semántico de las colocaciones (actividad 9-14) y también incluye las que trabajan el aspecto pragmático (actividades 15-16). La sesión termina con un juego de cartas (actividad 17).
- Tercera sesión:  
La sesión entera está dedicada a las actividades de profundización del conocimiento colocacional a través del uso de un diccionario y un corpus de dependencias (actividades 18-20)
- Cuarta sesión:  
La última sesión abarca las actividades de uso y consolidación (actividades 21-23).

### 6.3.4 Propuesta de actividades didácticas

#### 6.3.4.1 *La fase de percepción*

Esta fase empieza con una actividad de sensibilización con el tema de los viajes (actividad 1) y continúa con unas actividades dirigidas a repasar el concepto de fraseo, así como los diferentes tipos de expresiones fraseológicas entre cuales están las colocaciones (actividad 2). Después, a través de la comprensión de un material audio-visual, los aprendices entran en contacto con algunas CVS y repasan algunas características propias de estas expresiones (actividad 3). En las actividades que siguen (4 y 5), se introducen, de una manera implícita, más CVS a través de la comprensión escrita y auditiva. Estas actividades implican también descontextualizar las CVS para que los aprendices tomen conciencia de ellas y de su composición idiosincrática.

##### 6.3.4.1.1 Sensibilizarse con el tema de los viajes

Esta es una actividad preparatoria que tiene el objetivo de sensibilizar a los alumnos con el tema de los viajes.

La tarea del profesor durante la realización de la actividad es de motivar a los aprendices a participar y hablar en español.

#### Actividad 1. Describe esta portada



Fuente: [http://www.nationalgeographic.com.es/revista/viajes-ng/fiordos-noruegos\\_4167](http://www.nationalgeographic.com.es/revista/viajes-ng/fiordos-noruegos_4167)



### 6.3.4.1.2 Identificar los diferentes tipos de frasemas

El objetivo de esta actividad es repasar la noción de frasemas. Se pretende que los aprendices sean capaces de identificar y distinguir los diferentes tipos de frasemas a través de la lectura de un texto.

En el caso de que no se acuerden de la noción de frasemas, el profesor les ofrece algunos ejemplos antes de pasar a la realización de la actividad.

#### Actividad 2. Lee el texto siguiente y clasifica los diferentes tipos de frasemas que contiene:

Viajar no consiste en tachar países y lugares de una lista, consiste en tener buenas historias que contar. Está bien tener un plan, pero ten en cuenta que puede cambiar a lo largo del camino: los autobuses y los trenes llegarán con retraso y habrá días lluviosos. Todo es perfectamente aceptable, no te estreses con los itinerarios y horarios. Y si te pierdes, tampoco hay que preocuparse porque todos los caminos conducen a Roma.

Texto extraído y adaptado de <http://www.ef.com/cl/blog/language/11-cosas-que-se-aprenden-viajando/>

proverbios	locuciones	colocaciones

### 6.3.4.1.3 Repasar el concepto de CVS

En esta actividad, a partir de la audición de un texto, los aprendices entran en contacto de forma implícita con algunas de CVS que pretendemos enseñar. La finalidad que se persigue es repasar el concepto de las CVS y reconocer este tipo colocaciones contextualizadas. Además, mediante la traducción se focaliza la atención de los aprendices sobre la no-equivalencia entre estas construcciones en macedonio y en español.

Es posible que algún alumno tenga problemas para comprender el documento audio con lo cual se le permite comentar los resultados con un compañero y repetir la escucha para favorecer la comprensión.

**Actividad 3. Christian Córom es un bloguero de viaje que ha publicado un video blog (<https://youtu.be/rpPL2uRAVGY>).**

**a) Mira el video y responde a estas preguntas:**

- 1) ¿De qué tema está hablando?
- 2) ¿Cuáles son los lugares que se mencionan?
- 3) ¿Qué le falta por experimentar?

**b) Mira el video de nuevo y responde a las preguntas siguientes:**

- 1) ¿Cómo empieza el video? Completa la oración:  
*“Estos son para mí los siete ..... que quiero ..... antes de morir. Aunque espero que muera dentro de mucho tiempo.”*
- 2) La expresión con la que has completado la oración anterior es:  
a) una locución                      b) una combinación libre                      c) una colocación
- 3) El verbo hacer en esta oración es:  
a) un verbo auxiliar                      b) un verbo soporte                      c) un verbo causativo
- 4) ¿Cómo se traduce al macedonio la oración en (1)?

**c) Aparte de la CVS hacer un viaje, hay otras 3 CVS. ¿Las puedes encontrar?**

#### **6.3.4.1.4 Identificar las CVS en un texto escrito**

El primer objetivo de esta actividad es que el aprendiz muestre que ha entendido un texto escrito, reutilizando de una manera implícita algunas CVS contextualizadas. El segundo objetivo es que sean capaces de identificar estas CVS, independientemente de su estructura sintáctica. Después de descontextualizarlas, los aprendices reflexionan sobre la idiosincrasia del fenómeno

colocacional, sobre el hecho de que no siempre al pasar de la lengua española a la lengua macedonia y viceversa se utilizan las mismas palabras o el mismo número de palabras. De esta manera aprenden a evitar transferencias negativas de colocaciones al pasar de la lengua materna a la lengua meta.

**Actividad 4. Lee el texto “Cosas que hacer para no aburrirte en un camping”<sup>36</sup>**

**a) Responde a las siguientes preguntas. Justifica tus respuestas apoyándote en el texto.**

- 1) ¿Qué cosas se pueden hacer en un camping?
- 2) ¿Qué se puede fotografiar?
- 3) ¿Qué te recomiendan hacer antes del ir al Observatorio? ¿Por qué?
- 4) ¿Por qué es interesante hacerse de geocaché premium?

**b) Busca en el texto todas las CVS basadas en hacer y tener. Clasifícalas según el verbo soporte:**

Hacer	Tener

**c) Traduce las colocaciones al macedonio. ¿Cuáles se traducen literalmente?**

---

<sup>36</sup> vid. 10.4.2

#### 6.3.4.1.5 Identificar CVS en un texto oral

En esta actividad el objetivo reside en centrar la atención de los aprendices en algunas CVS presentadas en un documento audio de un registro informal. Después de la escucha se trata de descontextualizar las colocaciones que se pretenden enseñar para que el aprendiz las vaya analizando y conociendo.

En el video que se les muestra a los aprendices, aparecen dos personas que hablan con diferentes acentos: Antonio es granadino y Andrea viene del País Vasco, pero en su forma de hablar se nota mucho la influencia de sus viajes por Latinoamérica. Además, el registro de lengua es bastante informal con lo cual es muy probable que los aprendices tengan dificultades de comprensión. Si este es el caso, se recomienda ver el video varias veces o incluso el profesor puede detenerlo cuando estime conveniente.

**Actividad 5. Mira este video (<https://youtu.be/Ooogbz4GeoY>). Se trata de una entrevista que Antonio le hace a Andrea. Encuentra las CVS donde (puede haber dos respuestas posibles):**

- 1) Antonio le pide a Andrea un consejo para las viajeras en solitario que quieran:  
dar un salto      dar un paso      dar un golpe      dar un grito
- 2) Andrea asegura que las mujeres:  
tienen miedo      tienen fuerza      tienen vergüenza      tienen la capacidad
- 3) Andrea reconoce que ella misma:  
tiene miedo      tiene fuerza      tiene la capacidad      tiene vergüenza
- 4) Antonio le pide consejos a Andrea para las mujeres que no se atreven a :  
dar el salto      dar el paso      dar el golpe      dar el grito

#### 6.3.4.2 La fase de práctica y memorización

Esta fase empieza con algunas actividades sobre el aspecto formal (actividades 6-8) que trabajan las diferentes propiedades sintácticas de las CVS: las diferentes estructuras sintácticas (Koike, 2001), el uso de los artículos y la relativización (Alonso Ramos, 2004b).

Las actividades sobre el aspecto semántico se centran tanto en la naturaleza semántica de los nombres como en la naturaleza semántica de los verbos en las CVS (actividades 9-13). De ese modo, por un lado, se abarcan actividades sobre las unidades léxicas de diferentes campos semánticos que se combinan con un mismo verbo soporte, y por otro lado, actividades sobre las diferentes variantes de los verbos soporte, la diferencia entre verbos soporte y verbos aspectuales o causativos, y la sinonimia entre los verbos plenos y las CVS correspondientes.

En cuanto al aspecto pragmático, se proponen actividades para trabajar los diferentes sentidos que vehicula la base de una misma colocación en función del contexto (actividad 14), el uso de algunas CVS en oraciones relacionados con el tema de los viajes (actividad 15), y por último, el uso de las colocaciones que se caracterizan por su restricción sintáctica (actividad 16).

La siguiente actividad que se incluye es un juego de dominó (actividad 17) cuyo propósito es facilitar el proceso de memorización de las CVS presentadas hasta este punto de la unidad didáctica, antes de que los aprendices entren en contacto con nuevas colocaciones en el apartado sobre la profundización de la competencia colocacional.

Finalmente, el último apartado de la fase de práctica y memorización, “Para los que quieren saber más”, incluye tres actividades que enseñan a los aprendices cómo ampliar su competencia colocacional de forma autónoma utilizando algunos recursos como un diccionario de colocaciones o corpus textuales (actividades 18-20). Aunque en los niveles intermedios se supone que el aprendiz ya sabe cómo funcionan estos dos recursos digitales, se presentan de nuevo las instrucciones de uso y se recomienda la presencia del profesor cuya tarea es observar y aclarar posibles dudas.

### **6.3.4.2.1 Analizar las distintas estructuras sintácticas de las CVS**

Esta actividad tiene el objetivo de focalizar la atención del estudiante sobre las distintas estructuras sintácticas de las CVS que le permitirán expresarse con mayor fluidez y soltura.

Se espera que los aprendices ya conozcan todas las clases de palabras, pero en el caso de que tengan alguna dificultad, el profesor puede intervenir usando algunos ejemplos para ayudarlos.

**Actividad 6. Vuelve a leer el texto “Cosas que hacer para no aburrirte en un camping” y asocia las CVS con la estructura sintáctica correspondiente:**

Estructura sintáctica	CVS
1) Vsop + sustantivo	
2) Vsop + artículo determinado + sustantivo	
3) Vsop + artículo indeterminado + sustantivo	
4) Vsop + pronombre indefinido + sustantivo	
5) Sustantivo + se + Vsop (pasiva refleja)	
6) Sustantivo + que + [Vauxiliar] + Vsop (relativa)	

#### 6.3.4.2.2 Examinar el uso de los artículos

Esta es una actividad con la cual se pretende examinar el uso de los artículos. Comparando las dos oraciones los aprendices reflexionan sobre las diferentes estructuras sintácticas y esto les permite que descubran por sí solos cuándo y qué tipo de artículo hay que usar.

**Actividad 7. Completa las oraciones con el artículo adecuado**

**a) Completa con el artículo indefinido (*un/una*) cuando sea posible. ¿Cuándo existe esta posibilidad?**

- 1) a. Hice ..... larga cola para poder acceder al museo.  
b. Hice ..... cola para poder acceder al museo.
- 2) a. Les tengo ..... miedo a los aviones.  
b. Les tengo ..... miedo terrible a los aviones.
- 3) a. Tengo ..... vergüenza de ponerme delante de una cámara.  
b. Tengo ..... vergüenza enorme de ponerme delante de una cámara.
- 4) a. Tenía ..... fuerza impresionante aunque no lo pareciera.  
b. Tenía ..... fuerza aunque no lo pareciera.

**b) Completa con el artículo definido o indefinido.**

- 1) a. Cuando viajas, es importante tener ..... capacidad de orientarte.  
b. Cuando viajas, es importante tener ..... gran capacidad de orientación.
- 2) a. Cuando llegamos a África tuve ..... sensación extraña.  
b. Cuando llegamos a África tuve ..... sensación de que estaba haciendo una tontería.
- 3) a. En Nueva York hicimos ..... excursión nocturna.  
b. En Nueva York hicimos ..... excursión nocturna que nos recomendasteis.
- 4) a. María nos hizo ..... foto que está en mi habitación.  
b. María nos hizo ..... foto muy bonita.
- 5) a. Viajar en avión tiene ..... gran ventaja.  
b. Viajar en avión tiene ..... ventaja de poder llegar rápido al lugar de destino.

**6.3.4.2.3 Examinar la relativización del nombre**

Con esta actividad se pretende centrar la atención de los estudiantes sobre la relativización de la base de las CVS. Los estudiantes se vuelven capaces de construir oraciones relativas para presentar alguna información sobre la base de la colocación.

**Actividad 8. Haz las modificaciones oportunas para construir una oración relativa**

*Ejemplo: María nos hizo una foto con las cataratas.*

*La foto que nos hizo con las cataratas es muy bonita.*

- 1) Hicimos una visita a Burgos.  
Nos encantó \_\_\_\_\_.
- 2) Tuvieron que hacer una larga cola para comprar billetes.  
\_\_\_\_\_ fue larga.
- 3) Tengo miedo de viajar solo.  
Espero que se me quite \_\_\_\_\_.
- 4) Viajar a Hong Kong tiene una gran ventaja.

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

---

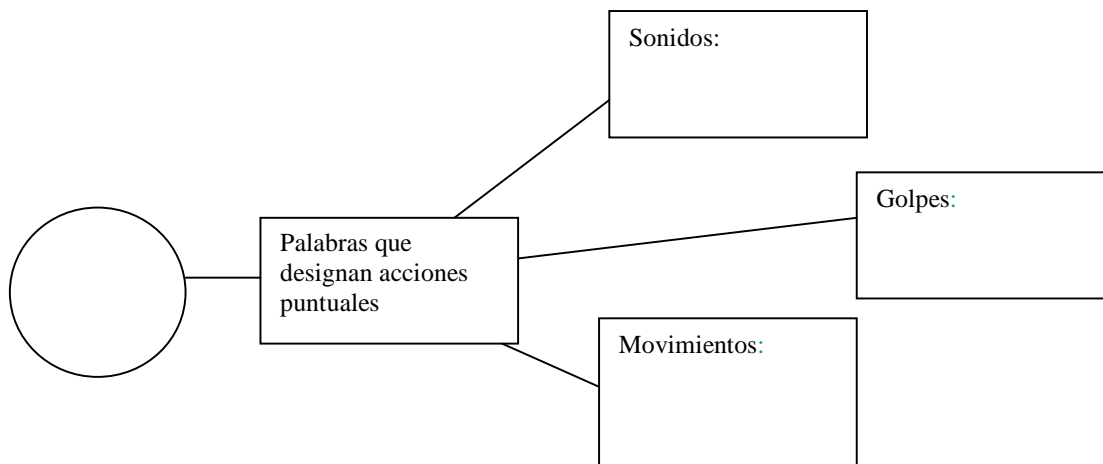
- \_\_\_\_\_ es la mezcla de idiomas y de gente.
- 5) La primera vez que fui a Barcelona tuve una sensación especial.  
Recuerdo bien \_\_\_\_\_
- 6) Para hacer un viaje largo, tienes que dar el primer paso.  
\_\_\_\_\_ es comprar el billete.

### 6.3.4.2.4 Realizar mapas conceptuales

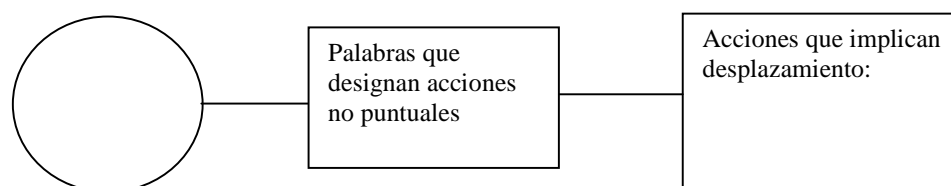
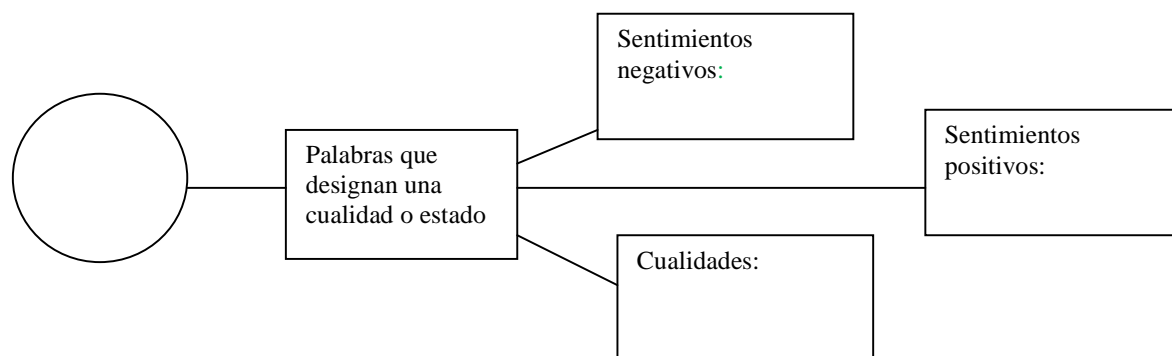
En esta actividad se trata de realizar mapas conceptuales y establecer redes asociativas con el fin de facilitar la memorización de las CVS. Se pretende que los aprendices observen que algunas unidades léxicas son susceptibles de constituir la base de la colocación en función del campo semántico al que pertenecen. De esta manera comprueban una vez más que algunas palabras pueden combinarse con una determinada palabra pero no con otras.

#### Actividad 9. Completa el ideograma

- Completa con los verbos *hacer, tener y dar*
- Combina estos verbos con las palabras siguientes: *miedo, fuerza, vergüenza, placer, paso, viaje, excursión, visita, ruta, paso, salto, golpe, grito*, colocándolas en el espacio vacío correspondiente y asociándolas al campo semántico correcto.
- Añade al menos 2 palabras para cada grupo. Si es necesario, puedes recurrir al diccionario.







La dificultad que pueden tener los aprendices durante la realización de esta tarea es la parte en la que se les pide que añadan dos palabras más en cada campo semántico. Para ayudarlos, el profesor les puede aconsejar que usen los sinónimos de las palabras presentadas, o que consulten un diccionario macedonio – español.

#### 6.3.4.2.5 Identificar las variantes de las CVS

El objetivo de esta actividad reside en identificar los diferentes colocativos de las CVS, que dan lugar a variantes. Además se pretende que los aprendices entren en contacto con otras colocaciones o expresiones libres con el mismo nombre y observen las relaciones que estas tienen con las CVS.

**Actividad 10. En los cuadros siguientes, hay tres CVS y un intruso, encuéntralo y justifica tu respuesta.**

A.

emprender un viaje	ir de viaje
hacer un viaje	realizar un viaje

B.

emitir un grito	lanzar un grito
ahogar un grito	dar un grito

C.

tomar una foto	hacer una foto
sacar una foto	tener una foto

D.

ir de visita	hacer una visita
recibir una vista	estar de visita

### 6.3.4.2.6 Distinguir los verbos soporte de los verbos soporte aspectuales

La finalidad que se persigue con esta actividad es que los aprendices perciban la diferencia que existe entre verbos soporte y verbos soporte aspectuales. Además, se pretende iniciarlos al uso de un diccionario electrónico que les permitirá descubrir colocaciones nuevas.

En el caso de que esta sea la primera vez que los aprendices usan este diccionario electrónico, para esta actividad es imprescindible la presencia del profesor. Es muy probable que surjan dudas cuya respuesta no aparece en el documento “Instrucciones para el uso del DiCE” (vid. 10.4.4) y por lo tanto se necesite una aclaración adicional.

**Actividad 11. El DiCE es un diccionario de colocaciones del español que se puede consultar en línea (<http://www.dicesp.com>) y en la cual encontrarás diferentes colocaciones basadas en nombres de sentimientos.**

- a) Usa el apartado **¿Cómo se dice?** para encontrar los colocativos que, en combinación con la palabra *miedo*, expresan los valores aspectuales siguientes. Este documento<sup>37</sup> te ayudará a realizar la búsqueda.

‘sentir miedo’	‘empezar a sentir miedo’	‘continuar sintiendo miedo’	‘dejar de sentir miedo’

- b) Repite el mismo proceso para el nombre *vergüenza*.

‘sentir vergüenza’	‘empezar a sentir vergüenza’	‘continuar sintiendo vergüenza’	‘dejar de sentir vergüenza’

---

<sup>37</sup> vid. 10.4.4

#### **6.3.4.2.7 Analizar la sinonimia entre los verbos plenos y las CVS correspondientes**

El objetivo de esta actividad es centrar la atención del aprendiz en la sinonimia que existe entre las CVS y los verbos plenos correspondientes, pero también en el hecho de que estos sinónimos no son siempre intercambiables y que su aceptabilidad depende de la estructura sintáctica de la oración.

**Actividad 12. Sustituye el verbo pleno en las oraciones siguientes con la CVS correspondiente. ¿En qué oraciones no es posible esta sustitución?**

- 1) Ayer visité a mi abuela en el hospital.
- 2) El año pasado viajé a los Estados Unidos.
- 3) La gente le gritaba al chofer que bajara la velocidad.
- 4) Sentía que mi corazón saltaba de alegría cuando la vi por primera vez.
- 5) He reservado una habitación para el lunes que viene.

#### **6.3.4.2.8 Distinguir entre verbos soporte y verbos con valor causativo**

Esta actividad tiene como objetivo distinguir entre *dar* como verbo soporte y *dar* como verbo con valor causativo. Teniendo en cuenta que existe la posibilidad de que los estudiantes no hagan la distinción al principio y puedan tener dificultades al realizar la actividad 8, decidimos retomar aquí este aspecto y focalizar la atención sobre el valor causativo.

**Actividad 13. Según el nombre con el que se combina, el verbo *dar* puede ser tanto un verbo soporte como un verbo con valor causativo.**

**a) Observa estas oraciones y decide el valor del verbo *dar* en cada una.**

- 1) María da un paseo por el parque.
- 2) A María, la música le da mucha energía.

b) Clasifica estas palabras para crear CVS y colocaciones causativas: *paso, fuerza, vergüenza, sensación, salto, golpe, miedo, grito.*

DAR	
'realizar'	'causar'

c) Escribe oraciones con cada colocación causativa

Para la última parte de esta actividad, antes de la corrección en plenaria, los aprendices pueden comparar con un compañero las oraciones que han redactado.

#### 6.3.4.2.9 Observar los diferentes sentidos del nombre en la colocación

El objetivo es que el alumno tome conciencia de que un mismo nombre puede vehicular diferentes sentidos en función del tipo de colocación en el que se encuentra.

**Actividad 14. En las frases siguientes, la base de las colocaciones *dar un salto* y *dar un paso* no tienen el mismo significado. Asocia cada colocación con la definición correspondiente:**

- 1) Cuando pensé que había encontrado la ruta, en medio literalmente de un camino casi intransitable por la altura de los árboles, vi que Hiru (la perra) dio un salto, yo la iba a seguir automáticamente.
- 2) Atraído por el contraste y el exotismo, el viajero suele dar el salto a otras culturas solicitando viajes por Oriente y África.
- 3) Levántate del asiento y da algunos pasos, al menos cada hora (algo difícil, dada la habitual ocupación del pasillo por los carros de bebidas y comidas y la tendencia de las líneas aéreas a propiciar que los pasajeros de clase turista permanezcan siempre sentados).
- 4) No esperes para realizar el viaje que deseas, si sientes que ha llegado tu momento, no te quedes estancada y da un paso hacia adelante.

- a) ‘hacer un adelantamiento’
- b) ‘levantarse del suelo con impulso y agilidad para elevarse y volver a caer’
- c) ‘hacer movimiento sucesivo de ambos pies al andar’
- d) ‘pasar de un lugar a otro, o de un asunto a otro, omitiendo pasos intermedio’

#### 6.3.4.2.10 Utilizar las CVS en contexto

La finalidad de esta tarea es que el aprendiz se familiarice con los contextos de uso de la colocación. Las oraciones que se proporcionan funcionan como muestras de cómo usar estas CVS cuando se habla de los viajes.

#### Actividad 15. Completa las oraciones con las CVS siguientes:

*hacer un viaje hacer una visita hacer una reserva hacer una ruta hacer cola hacer una foto*

- 1) Tu Interrail Pass te da acceso a la mayoría de los trenes de Europa, pero es bueno saber que para algunos trenes es necesario \_\_\_\_\_ anticipada.
- 2) Es muy importante investigar lo máximo que se pueda sobre el destino antes de \_\_\_\_\_ en solitario.
- 3) Si te interesa ver obras de arte tienes que \_\_\_\_\_ al Museo del Prado.
- 4) \_\_\_\_\_ en un lugar tan impresionante no necesita ningún filtro.
- 5) Para visitar la Casa Batlló con mayor tranquilidad y evitar \_\_\_\_\_, puedes comprar tu ticket online y presentar directamente el email con la entrada desde tu móvil, sin necesidad de imprimirlo.
- 6) Si tienes tiempo te recomiendo \_\_\_\_\_ por los archipiélagos y poder ver así la ciudad desde otra perspectiva.

#### 6.3.4.2.11 Producir oraciones completas

El objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar con esta actividad es crear oraciones elaboradas con colocaciones cuyas bases requieren una especificación. Además, al realizar esta

actividad se le permite al aprendiz expresar y pedir opinión sobre algunos aspectos relacionados con los viajes.

En el caso de falta de ideas para terminar las oraciones, el profesor puede ofrecer algunos modelos.

**Actividad 16. Las bases de estas colocaciones requieren una especificación.**

**a) Termina estas oraciones para que tengan sentido:**

- 1) Cuando viajo solo/a, tengo la sensación de \_\_\_\_\_
- 2) Viajar solo/a tiene la ventaja de \_\_\_\_\_
- 3) Cada vez que viajo solo/a, tengo miedo de \_\_\_\_\_
- 4) Cuando viajo a un país extranjero, (no) tengo vergüenza de \_\_\_\_\_

**d) Apoyándote en estas oraciones formula preguntas para descubrir las respuestas que ha dado tu amigo.**

**6.3.4.2.12 Practicar las colocaciones a través del dominó**

El juego del dominó (*vid.* 10.4.5), adaptado de López de Medrano (2007), tiene como objetivo practicar las colocaciones trabajadas hasta este punto de la unidad. Además, se les pide a los aprendices que escriban una o dos oraciones donde se vea claramente ejemplificada alguna de las colocaciones resultantes y al final se hace una puesta en común de estas oraciones. Si el profesor así lo estima, puede usar esta actividad como tarea de evaluación.

**Actividad 17. El juego del dominó**

El juego está destinado para 3 o 4 personas y se juega como un dominó tradicional. Gana quien antes se quede sin fichas. Al final de la tira, cada miembro tiene que escribir una o dos oraciones donde se vea claramente ejemplificada alguna de las colocaciones resultantes.

**6.3.4.2.13 Utilizar un diccionario para conocer el significado de una colocación**

Esta tarea le permite al aprendiz entrar en contacto con diferentes colocaciones que una misma base puede admitir y conocer su significado mediante el uso del DiCE.

### Actividad 18. Crea un ideograma

El documento siguiente representa un asociograma sobre *miedo*<sup>38</sup>, ¿podrías completarlo con las siguientes palabras? Si necesitas ayuda puedes utilizar el diccionario DiCE (apartado: *¿Qué significa?*)

profundo	surgir	coger
un poco	entrar	seguir con
ancestral	aumentar (x2)	perder
verdadero	disminuir	atenuar
irracional	seguir	provocar
fluir	desaparecer	llenar de
reinar	pasar	mostrar
provenir	cagarse de	vencer

#### 6.3.4.2.14 Utilizar un diccionario para producir diferentes colocaciones

Esta es una actividad que permite al aprendiz familiarizarse con el uso del DiCE para encontrar el colocativo que permita a la base expresar un sentido dado.

### Actividad 19. Encuentra los colocativos de *vergüenza*

a) Consulta el DiCE (apartado: *¿Cómo se dice?*) para encontrar el colocativo que permita a la base *vergüenza* expresar el sentido especificado entre paréntesis.

- 1) Me ..... (sentir una ~ intensa) de vergüenza cuando tenía que hablar con él.
- 2) Y dicen que caza de noche para pasar desapercibido, ya que ..... (continuar sintiendo ~) la vergüenza por el injusto crimen que cometió aquella noche lejana.
- 3) Tener la cara roja solo ..... (causar que la ~ sea mayor) la vergüenza.
- 4) A Ana le ..... (causar ~ en alguien) vergüenza llevar unos pantalones ajustados.
- 5) La verdad es que esa visita de Obama a Cuba debe ..... (causar que alguien sienta una ~ intensa) de vergüenza al pueblo estadounidense
- 6) Se tarda un tiempo en ..... (causar que la ~ desaparezca) el sentimiento de vergüenza.

---

<sup>38</sup> vid. 10.4.6. Adaptación del mapa de Ferrando Aramo (2011)



b) Crea un ideograma para la palabra vergüenza. Usa esta ficha<sup>39</sup>. Puedes consultar el apartado: *¿Cómo se dice?*

#### 6.3.4.2.15 Utilizar un corpus para producir diferentes colocaciones

Con esta actividad se pretende que los aprendices sean capaces de ampliar el conocimiento sobre las diferentes combinaciones léxicas que una misma base puede admitir y los múltiples sentidos que puede transmitir.

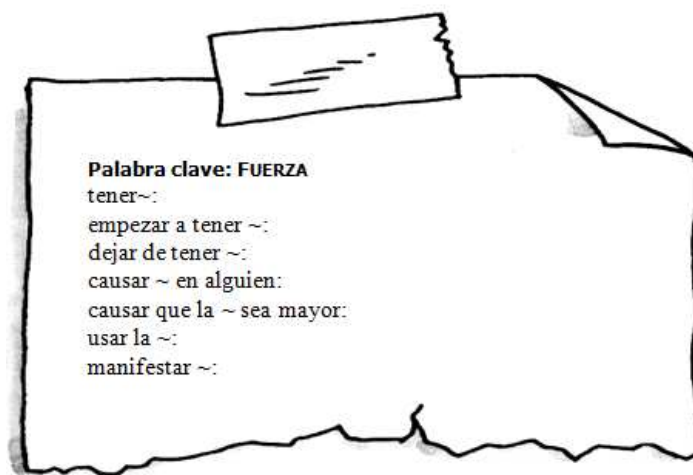
Aunque se supone que los aprendices con el nivel intermedio ya conocen como funciona este recurso digital, se presentan de nuevo las instrucciones de uso y se recomienda la presencia del profesor cuya tarea es observar y aclarar posibles dudas.

**Actividad 20. Usa el Corpus del Español para encontrar los verbos más frecuentes que se combinan con las palabras *capacidad, sensación, fuerza*. Intenta completar los ficheros combinatorios siguientes:**

Aquí ([http://corpus.byu.edu/profile\\_new.asp?n=y](http://corpus.byu.edu/profile_new.asp?n=y)) puedes acceder al proceso de registro.

Aquí (<http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>) puedes entrar en el Corpus del Español

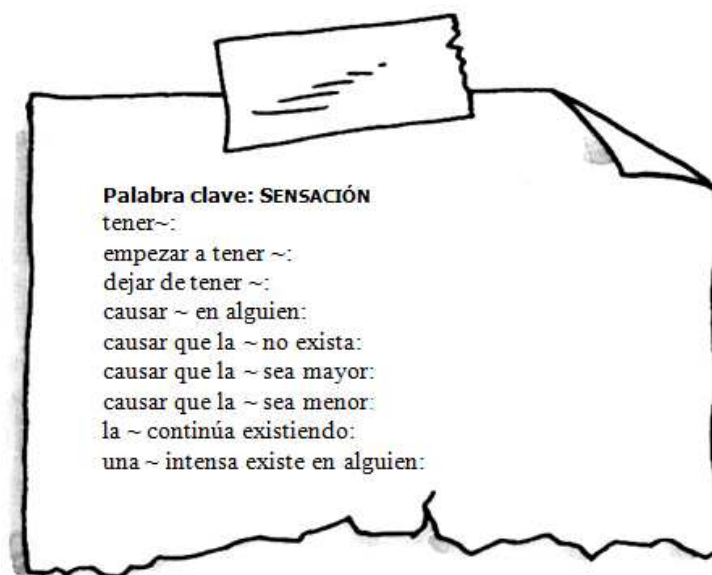
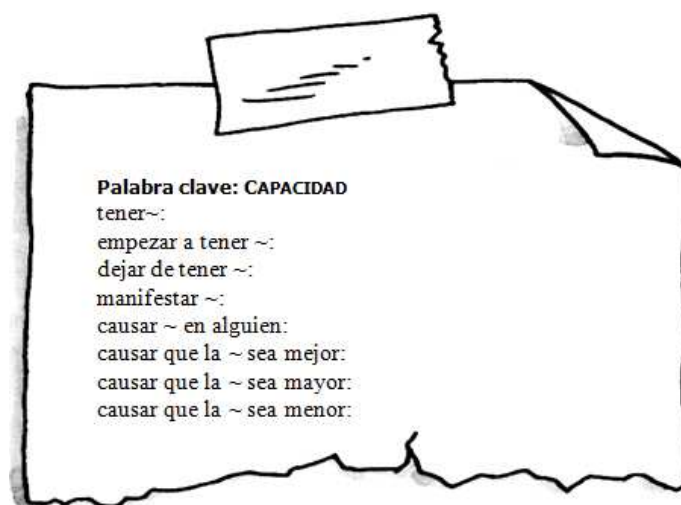
El documento “Instrucciones de uso del Corpus del Español”<sup>40</sup> te ayudará a realizar esta búsqueda.



---

<sup>39</sup> vid. 10.4.7

<sup>40</sup> vid. 10.3.6



#### 6.3.4.3 *La fase de uso y consolidación*

Esta última fase empieza por una actividad de producción de un constituyente de las CVS (actividad 21), para continuar con la producción de colocaciones enteras a través de actividades de expresión oral y escrita. Una de estas actividades es la de usar CVS para formular preguntas como parte de una entrevista. Se trata de una actividad que prepara a los aprendices para la realización de la tarea siguiente que consiste en simular una entrevista con un viajero.

Finalmente, la última tarea en esta unidad didáctica es la más complicada porque implica tres destrezas: la comprensión escrita (lectura de artículos), la expresión oral (debate) y la expresión escrita (escribir un artículo). Las dos últimas actividades están pensadas para usarlas como tareas finales que pueden ser objeto de evaluación tanto por el profesor como por los propios aprendices. El profesor decide si va a usar ambas actividades o, en el caso de usar una, cuál sería la más apropiada para sus alumnos.

#### **6.3.4.3.1 Usar el colocativo correcto**

Esta actividad procura producir colocaciones correctas eligiendo el colocativo adecuado.

**Actividad 21. Completa las oraciones con la forma verbal adecuada de los colocativos *dar, hacer o tener***

- 1) Susana les \_\_\_\_\_ fotos a sus hijos mientras montaban a camello.
- 2) Nosotros \_\_\_\_\_ un viaje a Madrid para un concierto.
- 3) Su hermana \_\_\_\_\_ vergüenza de pedir información en la oficina de turismo.
- 4) El niño tenía que \_\_\_\_\_ golpes a la puerta para entrar en la casa encantada.
- 5) Un grupo de pasajeros \_\_\_\_\_ una visita a Valencia.
- 6) María les \_\_\_\_\_ miedo a las arañas y por lo tanto siempre se aloja en un hotel.
- 7) Es enorme la cola que la gente \_\_\_\_\_ enfrente del museo.
- 8) Se ofrecen viajes exclusivos para quienes quieren \_\_\_\_\_ un paso más allá y buscan lo más sofisticado o lo menos convencional.
- 9) Gerardo y sus compañeros \_\_\_\_\_ una excursión a pie una vez al mes.
- 10) Si \_\_\_\_\_ la capacidad de recorrer la ciudad a pie, no dudes en hacerlo.
- 11) Andrés \_\_\_\_\_ un salto de alegría cuando vio la Sagrada Familia en Barcelona.
- 12) No importa lo preparado que estés físicamente, si no \_\_\_\_\_ fuerza mental te quedarás al principio y no podrás continuar la ruta.

#### **6.3.4.3.2 Formular preguntas con las CVS**

El objetivo de esta tarea es usar algunas CVS en un contexto real formulando preguntas como parte de una entrevista.

**Actividad 22. Completa las preguntas que faltan en esta encuesta usando CVS basadas en los nombres siguientes: *sensación, ventajas, miedo, reserva, actividades***

*Hoy tengo el placer de presentaros a Ana, una venezolana que decidió viajar sola por Europa. Ella descubre los países europeos viajando en tren.*

¿.....? (1)

- Cuando me voy de Venezuela estoy nostálgica, triste. Soy una persona muy familiar, así que me cuesta estar lejos de mi familia.

¿.....? (2)

- Por propia experiencia puedo decir que la libertad absoluta. No dependes de nadie, ni para ver monumentos, ni para ninguna otra cosa. Pero tiene que ser algo por decisión propia, hay quien no sabe ir solo a ningún sitio, sobre todo mujeres, es cuestión de probar.

¿.....? (3)

- Al principio sí. Estaba muy nerviosa antes de cada experiencia. Sin embargo, cuando haces algo durante mucho tiempo cada día, la cosa resulta más fácil y normal.

*Me has dicho que viajas con Interrail ¿.....? (4)*

- El Interrail Pass te da acceso a la mayoría de los trenes de Europa, pero es bueno saber que para algunos trenes hay que reservar con anticipación.

*Ayer estuviste en Valencia. ¿.....? (5)*

- Valencia es una ciudad que ofrece diferentes atracciones y servicios turísticos. Lo que te recomiendo es caminar por el centro de Valencia y aventurarte a los locales que ofrecen la deliciosa y exquisita paella valenciana. Otra actividad que no te puedes perder es visitar la Ciudad de las Artes y Ciencias.

*Muy bien. Y, ¿.....? (6)*

- Os aconsejo una ruta en bici. La ruta se inicia en el centro de la ciudad de Valencia, en la esquina que da a la Plaza de Alfonso El Magnánimo y a la calle de la Paz, inmueble donde está ubicada la oficina de la TouristsInfo Valencia. Tiene en total 21,27 kilómetros en un recorrido circular, pero es bastante sencilla. ¡A mí me encantó!

*Gracias Ana y buena continuación del viaje.*

### **6.3.4.3.3 Emplear las CVS aprendidas en la producción oral**

Esta tarea de producción oral permite al aprendiz emplear algunas de las colocaciones aprendidas a lo largo de toda la unidad. El hecho de pedirles que graben la encuesta permite que se autoevalúen o que revisen la producción en parejas. La grabación le servirá también al profesor si decide puntuar esta actividad. En ese caso, debería informar a los alumnos de los criterios de evaluación antes de empezar con la creación de la encuesta.

#### **Actividad 23. Entrevista con un viajero**

Por pareja, simulad una entrevista en la cual uno hace de entrevistador y el otro, de viajero. En este enlace (<https://inteligenciaviajera.com/articulos-sobre/charlas-viajeras/>) encontrareis varias entrevistas de las que os podéis inspirar para la elaboración del diálogo. Es importante que uséis el mayor número de colocaciones posibles. No olvidéis grabar la entrevista para después poder corregiros mutuamente.

### **6.3.4.3.4 Aplicar las colocaciones aprendidas en la producción escrita**

En esta actividad se le pide al aprendiz, primero, discutir sobre las ventajas de los viajes en pareja y los viajes en solitario, para escribir después un artículo en un blog sobre uno de los dos tipos de viajes. El objetivo de la tarea es que el aprendiz aplique en la producción oral y escrita las colocaciones trabajadas a lo largo de toda la unidad. Para ayudar al debate y la redacción se ofrecen dos artículos que sirven como modelos. Antes de empezar la lectura de estos artículos, el profesor puede recordar a los aprendices que centren su atención sobre las colocaciones que aparecen en los textos y de ese modo posibilitar el aprendizaje implícito. Esta tarea también puede ser destinada a la evaluación, dependiendo de la decisión del profesor.

#### **Actividad 24. Viajes en pareja o en solitario**

Algunas personas prefieren viajar solas y otras en parejas. Lee estos dos artículos sobre los viajes en solitario, publicados por dos bloggers diferentes:

- “10 razones por las que es mejor viajar en pareja”

<https://apeadero.es/2016/05/10-razones-las-mejor-viajar-pareja/>

- “10 razones para atreverte a viajar solo”

<https://mochileros.com.mx/10-razones-para-atreverte-a-viajar-solo/>

- a) Redacta un *tweet* exponiendo tu propia opinión sobre el tema. Ten en cuenta que solo dispones de 140 caracteres y que, por tanto, debes ser claro y conciso. Intenta incluir al menos una colocación.



- b) Con tus compañeros organizad un debate. Toma partido en de uno de los dos bandos: *¿viajar sólo o en pareja?* Prepara algunos argumentos para defender tu opinión.
- c) Escribe un artículo para tu blog sobre el tema *Solo o en pareja ¿cómo se viaja mejor?* Usa las CVS que has aprendido a lo largo de toda la unidad.

Con esta actividad de aplicación de las colocaciones trabajadas en la producción oral y escrita, terminamos la unidad destinada a los niveles intermedios y concluimos este capítulo destinado a la presentación del material didáctico que hemos creado.

Ambas unidades didácticas están constituidas de actividades que tratan las CVS de forma explícita y sistemática, y abarcan los diferentes aspectos propios de estas construcciones. De esta manera, pretendemos responder a una necesidad evidente de recursos didácticos dentro de la enseñanza de E/LE en Macedonia, y en particular, la enseñanza del léxico y de las CVS.

### 6.3.5 Soluciones de las actividades de la Unidad “Me voy de viaje”

#### Actividad 2.

Proverbios: *Todos los caminos conducen a Roma*

Locuciones: *ten en cuenta*

Colocaciones: *contar historias; tener un plan; llegar con retraso; perfectamente aceptable*

#### Actividad 3.

- a) 1) Está hablando sobre los 7 viajes que uno tiene que hacer antes de morir.  
2) Los 7 lugares que se mencionan son: Orlando, Nueva York, Dubái, Hong Kong, Los parques Disney, Estados Unidos y Australia.  
3) Quiere vivir algún tiempo en Texas, Estados Unidos y pasar el año nuevo en Sídney, Australia.
- b) 1) “Estos son para mí los siete viajes que quiero hacer antes de morir. Aunque espero que muera dentro de mucho tiempo.”  
2) una colocación,  
3) un verbo soporte  
4) Ova se za mene sedumte patuvanja na koi shto sakam da odam pred da umram.  
[Estos son para mí los siete viajes a los que quiero ir antes de morir]
- c) tener la oportunidad, tener el placer, tener la suerte

#### Actividad 4.

- a) 1) Se pueden visitar monumentos naturales históricos de piedra, se pueden hacer fotos, ver las estrellas en el centro de observación y se puede hacer geocaching.  
2) Se pueden hacer fotos de la naturaleza, un paisaje o una ruta que hayas hecho.  
3) Te recomiendan hacer una reserva porque normalmente hay gente haciendo cola.  
4) Porque puedes tener algunas ventajas.
- b) hacer (una excursión, fotos, una ruta, una actividad, visitas, una reserva, cola), tener (la sensación, ventajas)
- c) Se traducen de manera diferente:  
hacer una excursión – odi na ekskurzija [ir a excursión]  
hacer fotos – fotografira [fotografiar]  
hacer visitas – posetuva [visitar]  
hacer cola – cheka red [esperar cola]

Se traducen de la misma manera:

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

---

hacer una ruta – pravi ruta  
hacer una actividad – pravi aktivnost  
hacer una reserva – pravi rezervacija  
tiene sensación – ima chuvstvo  
tiene ventajas – ima prednosti

### Actividad 5.

1) dar un salto, 2) tienen fuerza, tienen la capacidad, 3) tiene miedo, tiene vergüenza, 4) dar el paso

### Actividad 6.

1) hacemos fotos, haciendo cola, 2) tener la sensación, 3) hacer una excursión, hacer una reserva, 4) tienes algunas ventajas, 5) las visitas se hacen, 6) una ruta que hayas hecho, una actividad que puede hacer

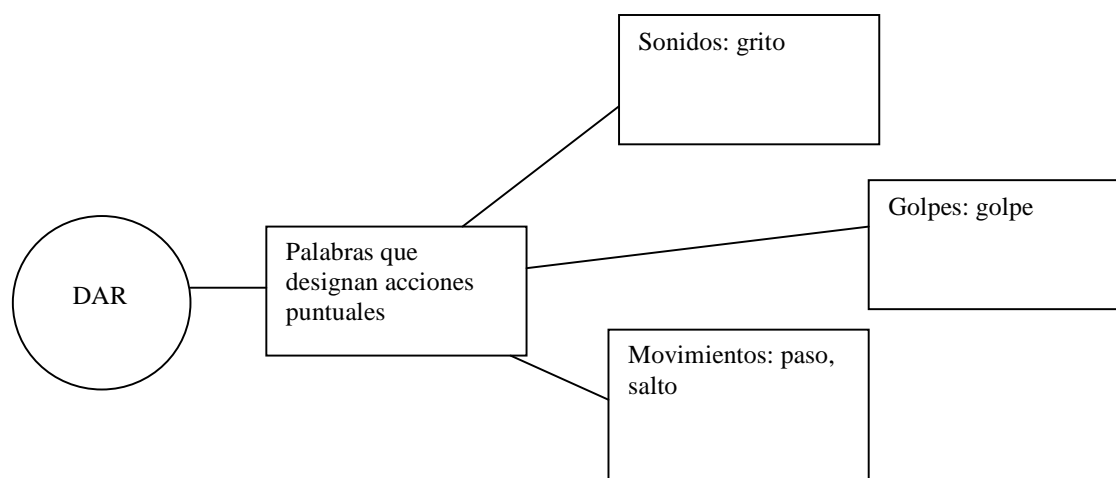
### Actividad 7.

a) 1) a. una, 2) b. un, 3) b. una, 4) a. una. Las colocaciones llevan un artículo cuando el nombre está modificado por un adjetivo.  
b) 1) a. *la*, b. *una*, 2) a. *una*, b. *la*, 3) a. *una*, b. *la*, 4) a. *la*, b. *una*, 5) a. *una*, b. *la*.

### Actividad 8.

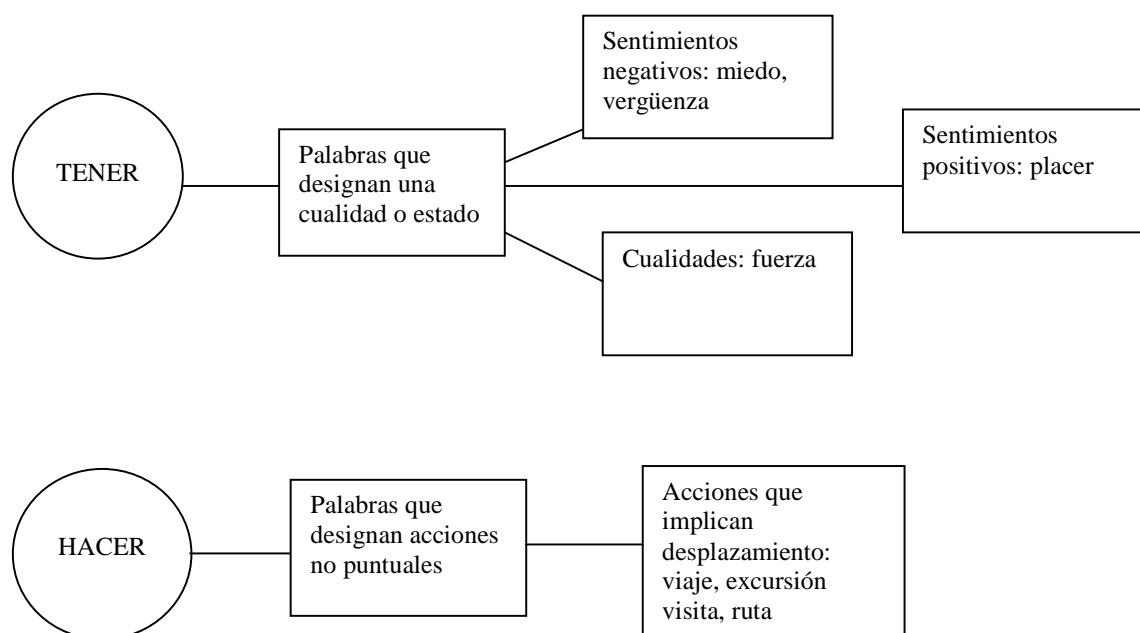
1) Nos encantó el viaje que hicimos a Burgos.  
2) La cola que tuvieron que hacer para comprar billetes fue larga.  
3) Espero que se me quite el miedo que tengo de viajar solo.  
4) La gran ventaja que tiene viajar a Hong Kong es la mezcla de idiomas y de gente.  
5) Recuerdo bien la sensación especial que tuve la primera vez que fui a Barcelona.  
6) El primer paso que tienes que dar para hacer un viaje largo es comprar el billete.

### Actividad 9.





## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS



### Actividad 10.

- A. *emprender un viaje* – verbo soporte con valor aspectual incoativo
- B. *ahogar un grito* – verbo soporte con valor terminativo (valor metafórico)
- C. *tener una foto* – poseerla (combinación libre)
- D. *recibir una visita* es el conversivo semántico de *hacer una visita*

### Actividad 11.

a)

'sentir miedo'	'empezar a sentir miedo'	'continuar sintiendo miedo'	'dejar de sentir miedo'
abrigar albergar conocer experimentar pasar sentir	cobrar coger	conservar seguir	perder

## 6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

---

b)

‘sentir vergüenza’	‘empezar a sentir vergüenza’	‘continuar sintiendo vergüenza’	‘dejar de sentir vergüenza’
tener	coger	conservar pasar	perder

Actividad 12.

- 1) Ayer le hice una visita a mi abuela en el hospital.
- 2) El año pasado hice un viaje a los Estados Unidos.
- 3) \*La gente le daba gritos al chofer que bajara la velocidad.
- 4) Sentía que mi corazón daba saltos de alegría cuando la vi por primera vez.
- 5) \*He hecho una reserva de una habitación para el lunes que viene

Actividad 13.

- a) 1. soporte 2. causativo
- b) ‘realizar’: paso, golpe, grito, salto  
‘causar’: miedo, fuerza, vergüenza, sensación

Actividad 14.

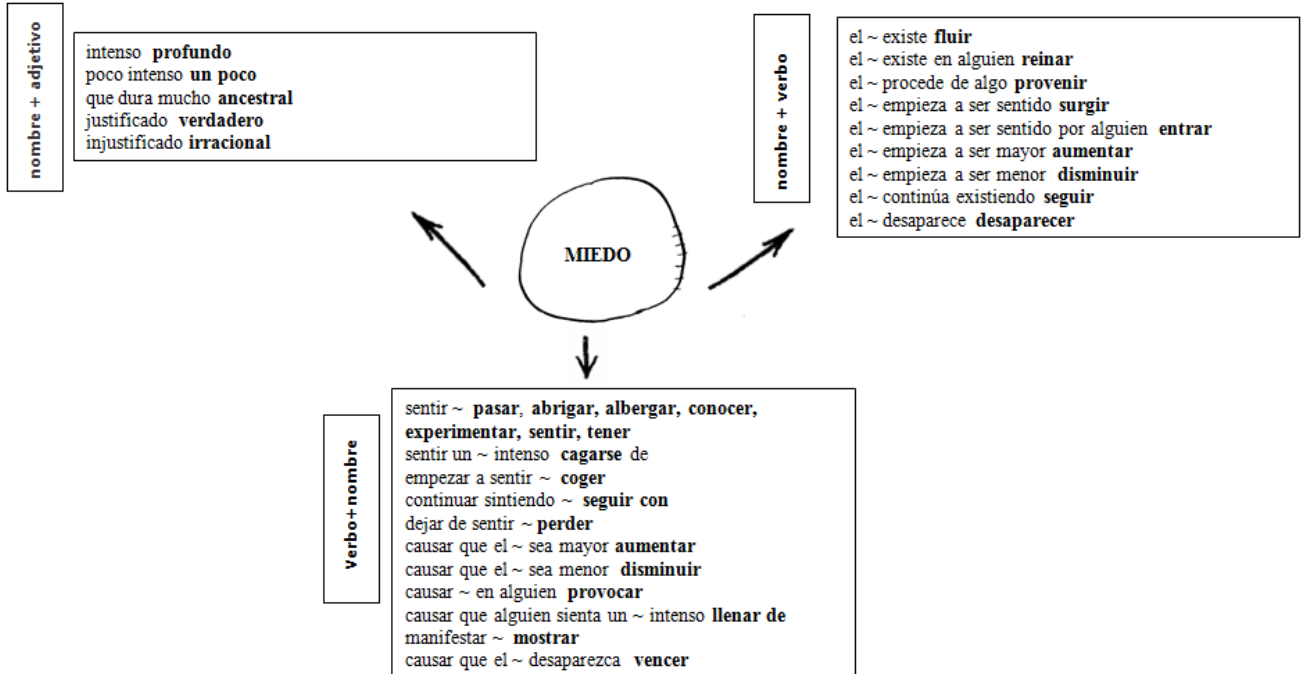
- 1) b, 2) d, 3) c, 4) a

Actividad 15.

- 1) hacer una reserva, 2) hacer un viaje, 3) hacer una visita, 4) hacer una foto, 5) hacer una ruta, 6) hacer cola

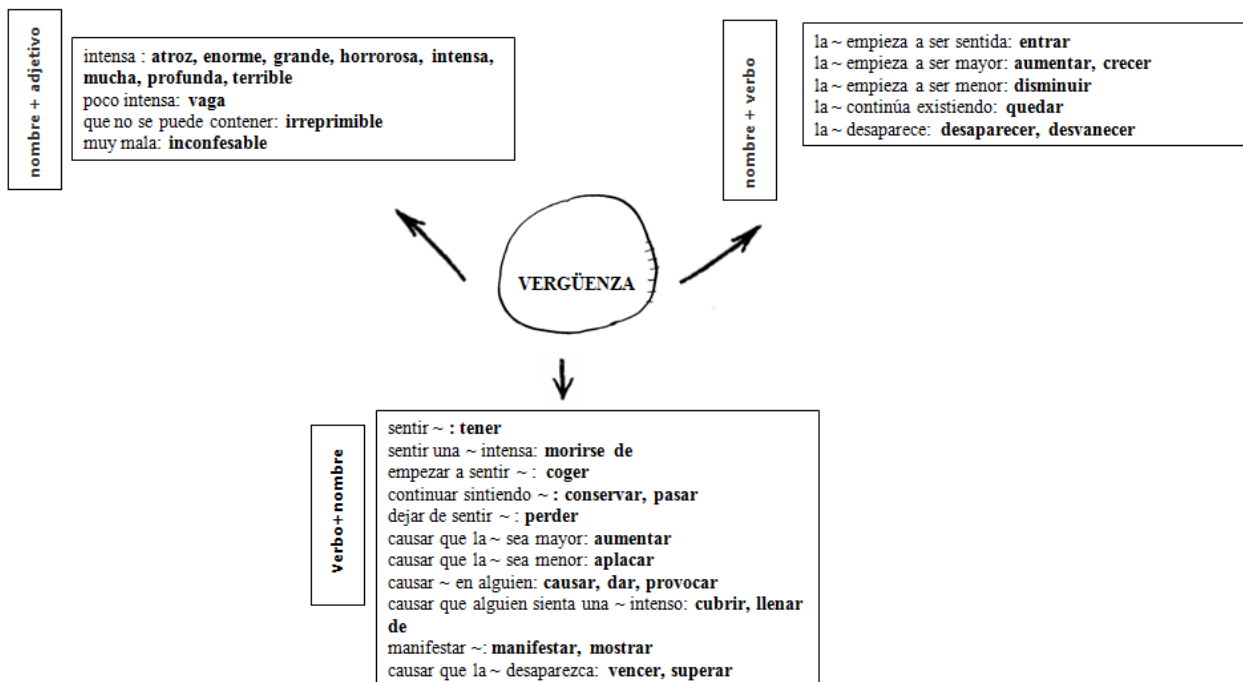
6. Propuestas didácticas para el aprendizaje de algunas CVS

Actividad 18.

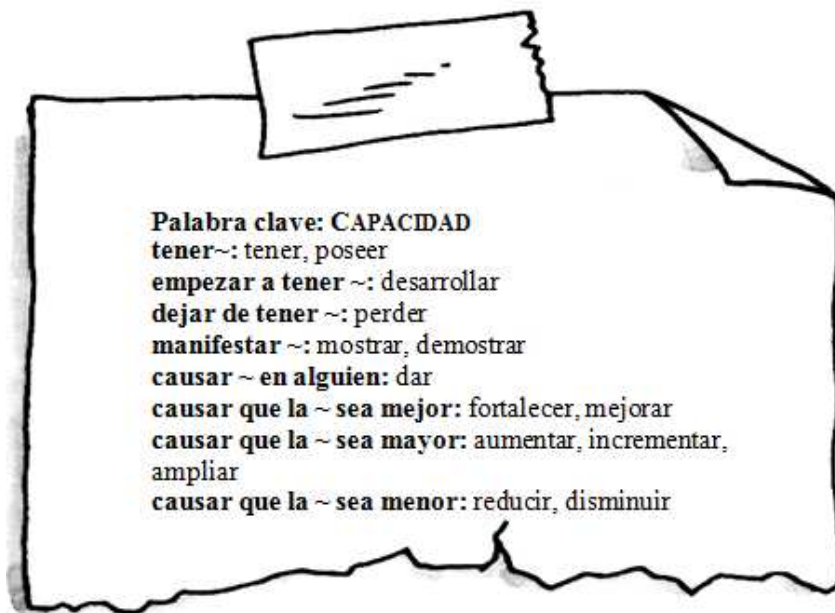
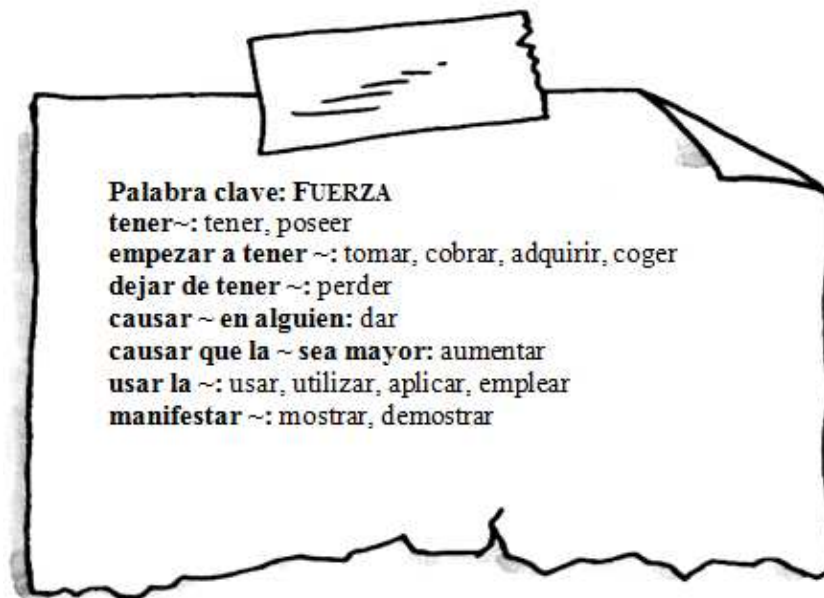


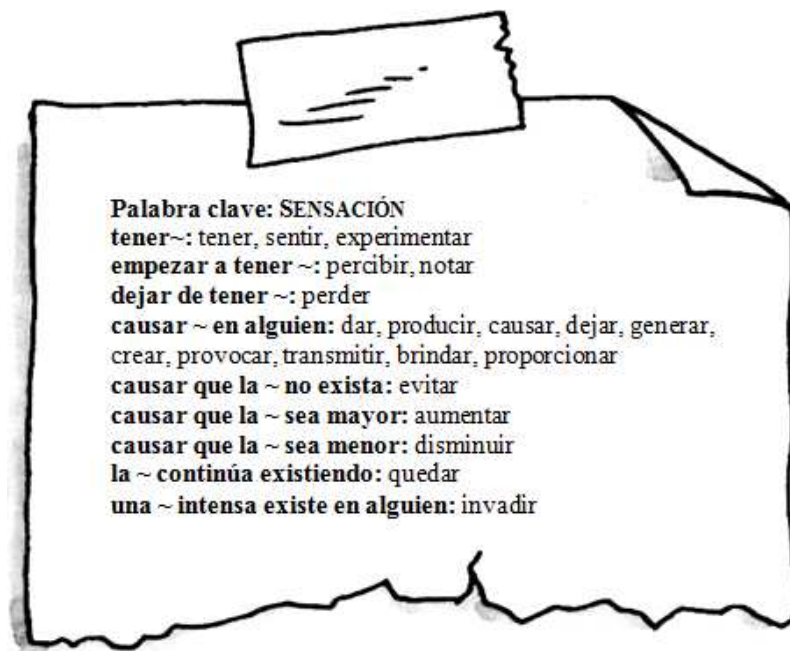
Actividad 19.

- a) 1) muero, 2) conservar, 3) aumenta, 4) da, 5) llenar, 6) superar  
b)



Actividad 20.





Actividad 21.

1) hace, 2) hacemos, 3) tiene, 4) dar, 5) hicieron, 6) tiene, 7) hace, 8) dar, 9) hacen, 10) tienes, 11) da, 12) tienes

Actividad 22.

- 1) *¿Qué sensación tienes cuando te vas de Venezuela?*
- 2) *¿Qué ventajas tiene viajar sola?*
- 3) *¿Tienes miedo de viajar sola?*
- 4) *¿Es necesario hacer una reserva?*
- 5) *¿Qué actividades se pueden hacer en Valencia?*
- 6) *¿Qué ruta nos aconsejarías hacer?*

## Capítulo 7. Conclusiones

El objetivo global de este trabajo ha sido el desarrollo de una pautas metodológicas para la enseñanza de las CVS en la clase de E/LE y el diseño de un material didáctico que trabaje estas construcciones de forma explícita para que los aprendices macedonios mejoren su competencia colocacional.

Para alcanzar este objetivo nos hemos planteado una serie de metas tanto a nivel teórico como práctico, que delineamos en la Introducción de nuestro estudio.

Nuestra primera tarea ha consistido en definir los dos conceptos centrales de este estudio: las colocaciones y el verbo soporte. El marco del léxico-gramática de M. Gross, y los trabajos de G. Gross por un lado y la teoría Sentido-Texto de I. Mel'čuk junto con la LEC, por otro lado, han constituido nuestra base teórica principal, mientras que la obra de Alonso Ramos (2004) nos ha servido para la descripción de los aspectos léxicos, semánticos y sintácticos las CVS, en particular. Basándonos en dichas fuentes y después de consultar la literatura existente sobre nuestro tema de estudio, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- los verbos soporte son verbos que han perdido su sentido pleno y solamente sirven para actualizar el sustantivo, que es el que porta el peso semántico (*hacer un viaje, dar un paseo, tener miedo*);
- una colocación es una combinación de dos palabras entre las que existe una relación de dependencia semántica. Los dos constituyentes de la colocación son: *la base*, un elemento semánticamente autónomo, y el *colocativo*, un elemento que depende semánticamente de la base;

- la restricción léxica en la colocación es, por un lado, intralingüística – el colocativo se selecciona en función de la base de la colocación, e interlingüística – el colocativo puede ser específico en diferentes lenguas; por ejemplo, si tomamos la palabra *paseo* como base y queremos expresar el sentido de ‘pasear’, en español es necesario elegir el colocativo *dar* para construir una expresión que es semánticamente correcta, mientras que en francés y en inglés, diríamos *faire une promenade* y *to take a walk* respectivamente;
- desde el punto de vista lexicográfico, las colocaciones son unos frasemas léxicos composicionales porque su significado puede reducirse a uno de sus constituyentes; por otra parte se diferencian de las locuciones cuyo carácter es no composicional;
- desde el punto de vista léxico, las CVS se definen como sintagmas contruidos no libremente en donde el nombre selecciona restringidamente al verbo que le sirve de apoyo para construir una oración; hay que describirlas mediante las FLL;
- desde el punto de vista semántico, algunos nombres de las CVS pueden combinarse con más de un verbo de apoyo; los verbos soporte se tienen que diferenciar de los verbos fasaes y causativos; algunas CVS se pueden sustituir por el verbo simple correspondiente; la clase semántica del nombre predicativo permite predecir el verbo soporte que selecciona cada nombre.
- desde el punto de vista sintáctico, el uso del determinante del nombre en las CVS es bastante irregular; la ausencia del determinante en el nombre está en correlación con las restricciones de modificación del nombre en las CVS; las CVS se caracterizan por su posibilidad de relativizar el nombre; permiten la construcción de pasivas perifrásticas; aceptan la pronominalización; y pueden coordinarse.

Después de hacer una descripción detallada de los fundamentos lingüísticos en los que se centra nuestro trabajo de investigación, el siguiente objetivo al nivel teórico ha sido el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de las colocaciones como parte del componente léxico. Para la realización de dicho objetivo, primero hemos examinado los enfoques metodológicos y las

bases teóricas sobre la enseñanza/aprendizaje del léxico. Hemos llegado a las conclusiones siguientes:

- las aportaciones más novedosas relacionadas con la enseñanza del léxico proceden del *enfoque léxico* desarrollado por Lewis (1997), el *holístico* de Gómez Molina (1997) y el *enfoque creativo* de Marita Lüning (1996);
- se prefiere utilizar el concepto de *unidad léxica* (en lugar del término *palabra*) que es una unidad formada por una o más palabras que guarda un solo significado independientemente del contexto;
- a la hora de enseñar el léxico, el profesor tiene que dirigir la atención de sus alumnos hacia las unidades léxicas complejas – las colocaciones, las locuciones y las expresiones institucionalizadas;
- las unidades léxicas se guardan en el lexicón formando redes semánticas y asociativas; el conocimiento de las colocaciones ayuda la organización y estructuración del léxico en el cerebro, a su memorización y a su recuperación;
- hay que crear actividades y enseñar técnicas que ayuden a los aprendices a pasar la información léxica de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

En estos principios se señala que la competencia colocacional es necesaria para el desarrollo de la competencia léxica, pero la importancia de la inclusión de las colocaciones en las clases de lenguas extranjeras se ha profundizado en el capítulo sobre la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones. Además, en dicho capítulo, se han analizado las propuestas metodológicas de numerosos autores especialistas en el estudio de la problemática señalada y las características propias del proceso de enseñanza/aprendizaje de estas construcciones: qué colocaciones enseñar y cuándo, qué significa conocer una colocación, cómo enseñar las colocaciones, cuáles son las fuentes para su enseñanza y a qué dificultades se enfrentan los aprendices. Nuestras conclusiones son las siguientes:

- el dominio colocacional es indispensable para expresarse con naturalidad, es decir, mantener una conversación natural y fluida en LE;



## 7. Conclusiones

---

- la enseñanza de las colocaciones debe abordarse desde los niveles iniciales para que los aprendices se acostumbren a estas construcciones y profundicen su competencia colocacional en los niveles intermedios y avanzados.
- es importante enseñar las CVS de una forma explícita y sistemática porque son las construcciones más comunes en la lengua; su uso suele provocar errores en la producción de los usuarios no nativos de una lengua; son formadas por palabras cuyo significado es transparente y por eso suelen pasar desapercibidas ante los ojos de los estudiantes, que las confunden con las combinaciones libres;
- conocer una colocación no significa solamente conocer los constituyentes que la combinan, sino también manejar los aspectos léxicos, sintácticos, el significado y el uso;
- hay que enseñar las colocaciones tanto explícita como implícitamente; relacionar su enseñanza con todas las destrezas lingüísticas; presentarlas dentro de un área temática concreta; seguir tres etapas principales (la percepción, la práctica y el uso de las colocaciones), enseñar qué es una colocación, cuáles son sus constituyentes y el vínculo fraseológico que existe entre ellos y llamar la atención sobre su carácter idiosincrático;
- los materiales didácticos se tienen que crear no solamente a base de la didáctica, sino también de la lingüística, o más precisamente de la fraseología; es importante establecer las diferencias entre las colocaciones y las combinaciones libres, y también entre las colocaciones y las otras expresiones fraseológicas;
- aparte de enseñar colocaciones es muy importante también, enseñar el uso de los diferentes recursos que ayudan al proceso de aprendizaje, como los diccionarios de colocaciones y los corpus textuales;
- las colocaciones plantean más dificultades que las expresiones idiomáticas para el aprendiz; es más fácil entenderlas que producirlas;
- en las producciones, la mayoría de los errores colocacionales son léxicos y afectan al colocativo; se cometen por interferencia de la L1;

## 7. Conclusiones

---

- en el proceso de traducción, las estrategias que se usan cuando no se sabe una colocación son: la sinonimia, la omisión, la transferencia de la L1 y la paráfrasis.

Todas estas características se tienen que tomar en consideración a la hora de preparar un material didáctico que favorezca el aprendizaje de las colocaciones. Además, cuando se conoce el público al que va destinado el material didáctico, antes de diseñarlo, es necesario también prever las dificultades que pueden tener los aprendices. Puesto que la finalidad de nuestro trabajo ha sido la enseñanza de las CVS a aprendices que tienen como lengua materna el macedonio, idioma perteneciente a la familia lingüística eslava, hemos aplicado un test que nos ha permitido identificar cuáles son los aspectos propios de las CVS que mayor profundización requieren. De la investigación sobre los datos empíricos del corpus hemos destacado las siguientes observaciones:

- a la hora de hacer una traducción de macedonio al español, se usa la estrategia de síntesis;
- los errores que afectan al colocativo son léxicos y los que afectan a la base son gramaticales;
- se cometen más errores inter- que intralingüísticos a la hora de elegir el colocativo correcto;
- se evita el uso del no-artículos (característico de la lengua macedonia): por hipercorrección se usan los artículos de manera excesiva, aunque su uso no sea necesario;
- se cometen errores en el uso de las preposiciones, aunque estas coincidan en ambos idiomas;
- por no identificar el vínculo fraseológico que existe entre los constituyentes de la colocación, algunas colocaciones españolas se traducen literalmente al macedonio a pesar de que esa traducción no suene natural;
- no se suele reconocer el matiz aspectual que existe entre la colocación y su contrapartida libre.

## 7. Conclusiones

---

Aparte de los errores, los resultados del test nos han mostrado que en los niveles intermedios y avanzados el aprendizaje de las CVS se detiene en un momento dado, con lo cual para los aprendices es muy difícil llegar al mismo nivel de competencia que los nativos.

Todas estas observaciones nos han permitido formular algunas recomendaciones destinadas a la enseñanza del componente en cuestión, que podrían ser útiles para el docente en la presentación de las CVS españolas:

- en la clase de español, el profesor tiene que crear dinámicas de enseñanza de las CVS desde los niveles iniciales para que los aprendices macedonios se acostumbren al uso de estas construcciones y perfeccionen su conocimiento en los niveles más avanzados, asimilándose a los usuarios nativos.
- puesto que en macedonio, el concepto de CVS todavía no se ha estudiado, el profesor de español tiene que enseñarlo de una manera explícita, dirigiendo la atención de los aprendices en el carácter idiosincrático de estas construcciones a través de actividades de traducción.
- el profesor tiene que dirigir su enseñanza tanto hacia los constituyentes de las CVS como hacia los aspectos formales (determinantes, preposiciones, modificaciones sintácticas, etc.), semánticos (variantes, sinónimos, relaciones con otras colocaciones, etc.) y pragmáticos (el uso en el determinado contexto).
- el profesor tiene que guiar al aprendiz macedonio para que encuentre las estrategias que mejor le ayuden a consolidar las CVS, retenerlas en la memoria y utilizarlas de manera más apropiada en el acto de comunicación. También hay que enseñarle destrezas y herramientas que le permitan profundizar en las colocaciones de una palabra de forma autónoma.

Tomando como punto de partida estas pautas metodológicas sobre el proceso de enseñanza de las CVS españolas a alumnos de idioma materno macedonio, al final nos hemos dedicado a la elaboración de dos unidades didácticas. Para la creación del material, hemos intentado conjugar los postulados lingüísticos sobre las CVS, las visiones metodológicas expuestas a lo largo de la tesis y los resultados del análisis de los datos obtenidos del test. Con la formulación de las pautas

metodológicas y el diseño de las propuestas de unidades didácticas, hemos cumplido nuestros objetivos prácticos, pero también la finalidad principal de esta tesis doctoral.

Cabe subrayar que la tesis doctoral que hemos llevado a cabo es una aportación bastante innovadora en nuestro país de origen ya que, según nos consta, esta es la primera investigación que se realiza en Macedonia en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE.

Por otra parte, los estudios que se han llevado a cabo para evaluar la competencia colocacional de los aprendices de E/LE, en la mayoría de los casos se basan en corpus que incluyen redacciones escritas. Hasta el momento, y que nosotros sepamos, no se conoce ningún trabajo de investigación que haya desarrollado una prueba que permita evaluar diferentes características propias de las colocaciones. Por lo tanto, la originalidad de este trabajo también reside en el intento de crear un test para evaluar de manera precisa el conocimiento de los macedonios sobre algunos aspectos de las CVS. A pesar de las limitaciones de nuestro test, tenemos la esperanza de haber dado un pequeño paso hacia la creación de una herramienta útil para medir la competencia colocacional de los aprendices.

Por supuesto, somos conscientes de que algunos aspectos de nuestra investigación podrían mejorarse. Uno de ellos está justamente relacionado con el test de evaluación, que hemos tenido que reelaborar varias veces para llegar al máximo nivel de precisión y completud y para ajustarnos al máximo al perfil de nuestros estudiantes. Después de analizar los resultados, nos hemos dado cuenta de que se podrían haber aportado algunas mejoras, como por ejemplo la inclusión de ejercicios basados en el aspecto semántico (variantes de las CVS, relaciones entre las CVS y las otras colocaciones) o pragmático. Sin embargo, las limitaciones de tiempo no nos han permitido llevar a cabo estas modificaciones.

Por otra parte, hemos tenido que lidiar con la escasez y la heterogeneidad de los informantes. En efecto, debido al número reducido de aprendices de español con los niveles A2 y B1, nos hemos visto forzada a buscar participantes procedentes de diferentes instituciones, lo que nos ha obligado a crear varios grupos de encuestados, y ha dificultado la interpretación final de los resultados.

## 7. Conclusiones

---

A pesar de todo, esperamos haber abierto un camino para futuras investigaciones dentro de esta área y sería una enorme satisfacción para nosotros que esta investigación suscite el interés de otros investigadores macedonios sobre el fenómeno colocacional.

En cuanto a nuestras propias perspectivas de futuro, nos gustaría poder evaluar el impacto de las unidades didácticas que hemos elaborado sobre el nivel de conocimiento colocacional de los aprendices macedonios y por supuesto, seguir creando más fichas de esta índole para mejorar la competencia lingüística de nuestros aprendices.

## 8. Bibliografía

- Algaba, A. N. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica. Memoria de Master en Español como Lengua Extranjera (MEELE)*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Alonso Ramos, M. (1994). Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de lexicografía*, 1, 9-28.
- Alonso Ramos, M. (1998). *Étude sémantico-syntaxique des constructions à verbe support*. Universidad de Montreal, Canadá.
- Alonso Ramos, M. (2003). Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera; las colocaciones léxicas. En *Proceedings of the X EURALEX International Conference* (pp. 551-561). Copenhagen.
- Alonso Ramos, M. (2004a). DiCE: Diccionario de Colocaciones del Español. Recuperado 2 de septiembre de 2015, a partir de <http://www.dicesp.com/paginas>
- Alonso Ramos, M. (2004b). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Alonso Ramos, M. (2006a). Glosas para las colocaciones en el Diccionario de colocaciones del español. *Diccionario y Fraseología*. ed. by M. Alonso Ramos.
- Alonso Ramos, M. (2006b). Towards a dynamic way of learning collocations in a second language. En E. . Corino, C. Marello, & C. Onesti (Eds.), *Proceedings XII EURALEX International Congress* (pp. 909-923). Torino, Italy: Edizioni Dell'Orso.
- Alonso Ramos, M. (2007). Towards the synthesis of support verb constructions: distribution of syntactic actants between the verb and the noun. En L. Wanner (Ed.), *Selected Lexical and Grammatical issues in the Meaning-Text Theory* (pp. 97-137). John Benjamins Publishing.
- Alonso Ramos, M. (2008). Papel de los diccionarios de colocaciones en la enseñanza de español como L2. En *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (pp. 1215-1230).
- Alonso Ramos, M. (2012). Explorando la frecuencia léxica para el Diccionario de colocaciones del español. En *Cum corde et in nova grammatica: Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 19-40).

- Alonso Ramos, M. (2013). Colocaciones, diccionario y corpus de aprendices. En E. Coseriu (Ed.), *Jornadas de lingüística* (pp. 55-71). Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz.
- Alonso Ramos, M. (2015). El diccionario de colocaciones del español: una puesta al día. *Estudios de Lexicografía*, (5), 103-122.
- Alonso Ramos, M., García-Salido, M., & Vincze, O. (2014). Towards a collocation writing assistant for learners of Spanish. En G. Faaß & J. Uppenhofer (Eds.), *Workshop Proceedings of the 12th Edition of the Konvens Conference* (pp. 77-88). Universitätsverlag Hildesheim.
- Alonso Ramos, M., Roberto Carlini, J. C.-F., Orol González, A., Vincze, O., & Wanner, L. (2015). Towards a learner need-oriented second language collocation writing assistant. En *Critical CALL—Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (p. 16). Padova, Italy: Research-publishing.net.
- Alonso Ramos, M., & Wanner, L. (2007). Collocation Chains: How to Deal with them? En K. Gerdes, T. Reuther, & L. Wanner (Eds.), *Proceedings of III International Conference on MTT*. Klagenfurt, Austria.
- Alonso Ramos, M., Wanner, L., Vincze, O., Casamayor, G., Veiga, N. V., Suárez, E. M., & Prieto González, S. (2010). Towards a motivated annotation schema of collocation errors in learner corpora introduction: the problem, (May), 19-21.
- Álvarez Cavanillas, J. L. (2008a). Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE. Recuperado 30 de junio de 2014, a partir de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_02Alvarez\\_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e)
- Álvarez Cavanillas, J. L. (2008b). Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE, 1-130.
- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: a contrastive view. *ELT journal*, 47(January), 56-63.
- Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. *Revista de filología románica*, 1(14), 59-71.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En S. Pastor Cestero & V. García Salazar (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (\_\_, pp. 5-40). Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico* (pp. 384-399). Múnich: SGEL.
- Barbieri Durão, A. B. A., & Goes de Andrade, O. (2007). Pautas para la enseñanza del léxico. En *Actas del xiv seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes* (pp. 133-140). San Paolo: Consejería de Educación y La Embajada de España

en Brasilia.

- Barceló, M., Benito Sánchez, J., & Beucaker, V. (2007). *¡Vamos! 1*. Edilingua Pantelis Marin, Grecia.
- Bazzi Otero, L. (2013). *Combinaciones léxicas estables: el aprendizaje de dar, echar y hacer en el aula de ELE*. Universitat Pompeu Fabra.
- Benjumea, L. V. (2015). *Las colocaciones léxicas y su enseñanza en el aula de ELE*. Sigillum Universitatis Islandiae.
- Blanco Escoda, X. (2000). Verbos soporte y clase de predicados en español. *LEA: Lingüística española actual*. Arco Libros.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. (Langues et apprentissage des langues, Crédif.)*. Paris: Hatier/Didier.
- Bustos Plaza, A. (2006). Clases semánticas de argumentos en colocaciones formadas con «dar» y sus variantes fásicas y causativas. *VII Congr s de Lingüística General : actes, del 18 al 21 d'abril de 2006*. Universitat de Barcelona.
- Castillo Carballo, M. A. (2000). Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. En *XI Congreso internacional ASELE* (pp. 267-272).
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, P., & Sardinero Franco, C. (2005). *Español en marcha 1*. Madrid: SGEL.
- Cavalla, C. (2008). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. *Enseigner les structures langagieres en FLE, Gramm-FLE*.
- Cavalla, C., & Crozier, E. (2005). *Emotions-Sentiments: nouvelle approche lexicale du FLE*. Universitaires de Grenoble.
- Chacón Beltán, R., & Álvarez Cavanillas, J. L. (2003). La enseñanza de colocaciones en español como L2: una propuesta didáctica. *Estudios de lingüística inglesa aplicada ELIA*, (4), 237-253.
- Cordero Raffo, M. R. (2004). El problema de las colocaciones en las L2. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad* (Vol. 1, pp. 222-229). Sevilla.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Ibero-Americana.
- De Miguel, E. (2006). Tensión y equilibrio entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar, (2), 1289-1313.



- De Miguel, E. (2008). Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde, & R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 567-578). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra,.
- Del Pino, M., & Guzmán Tirado, R. (2004). La enseñanza del español a rusohablantes. *Mundo Eslavo*, 415-423.
- Farghal, M., & Obiedad, H. (1995). Collocations: a neglected variable in EFL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4(33), 315-332.
- Fernández Lázaro, G. (2014). Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el nivel A1-A2. *Revista de didáctica MarcoELE*, 19, 1-16.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica* 7, 203-206, 7.
- Ferrando Aramo, V. (2009). *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas*. Universidad Rovira i Virgili.
- Ferrando Aramo, V. (2010). ¡SOS, en mi manual no se trabajan las colocaciones! En *Encuentro práctico ELE*. Barcelona.
- Ferrando Aramo, V. (2011). Colocaciones y recursos en línea: una combinación perfecta. En *XXII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 643-652). Valladolid.
- Ferrando Aramo, V. (2012). *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de E/LE*. Universitat Rovira i Virgili.
- Figueras, C. (2014). La enseñanza de la cultura en el aula de ELE: métodos y retos. En *Seminario Infolex*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (7), 69-93.
- Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (p. 503). Madrid: SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004b). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, (56), 27-50.
- González Rey, M. I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont, Belgique: InterCommunications.
- González Rey, M. I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. En *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université - Actes. 2010*. Lyon: La Clé des Langues.

- Gross, G. (1989). *Les constructions converses du français*. Geneve, Paris: Droz.
- Gross, G. (1993). Trois applications de la notion de verbe support. *L'information grammaticale*, 59(1), 16-22. <http://doi.org/10.3406/igram.1993.3137>
- Gross, G. (1994). Classes d'objets et description des verbes. *Langages*, 28(115), 15-30. <http://doi.org/10.3406/lgge.1994.1684>
- Gross, G. (1996). Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle. *Langages*, 30(121), 54-72. <http://doi.org/10.3406/lgge.1996.1740>
- Gross, G. (2013). Actualización de los predicados. Conjugación y verbos soporte. En *Manual de análisis lingüístico. Aproximación sintáctico-semántica al léxico* (pp. 183-207). Barcelona: Editorial UOC, S.L.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 15(63), 7-52. <http://doi.org/10.3406/lgge.1981.1875>
- Gross, M. (1990). Sur la notion harrissienne de transformation et son application au français. *Langages*, 21(99), 39-56.
- Harris, Z. S. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris: Le Seuil.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2002a). Los verbos soportes: el verbo soporte dar en español. En *Léxico y gramática: Selección de ponencias e comunicaciones del Congreso Internacional de Lingüística «Léxico & Gramática»* (pp. 1-11). Lugo, España.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2002b). Tener como verbo soporte. En *Actas III Jornadas de Reflexión Filológica*.
- Higuera García, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. Miquel & N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua* (pp. 111-126). Madrid: Expolingua.
- Higuera García, M. (2004a). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*.
- Higuera García, M. (2004b). Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 480-490). Sevilla.
- Higuera García, M. (2006a). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Higuera García, M. (2006b). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

- Higuera García, M. (2008). El diccionario Práctico en la práctica docente del español como lengua extranjera. En *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 436-443). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2011). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jaén Moreno, M. (2009). *Recopilación, desarrollo pedagógico y evaluación de un banco de colocaciones frecuentes de la lengua inglesa a través de la lingüística de corpus y computacional*. Universidad de Granada.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxicosemántico*. Universidad de Alcalá.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. (J. Dougherty, Ed.), *TESOL Journal*. England: Language Teaching Publications.
- Liu, D. (2010). Going Beyond Patterns: Involving Cognitive Analysis in the Learning of Collocations on JSTOR. *TESOL Quarterly*, 44(1), 4-30.
- López, M. M. P. (2003). El diccionario de colocaciones: una herramienta para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Linguax, Revista de lenguas aplicadas*, 1-29.
- López de Medrano, M. C. (2007). *Enseñanza del léxico en el aula de L2: los verbos funcionales generales*. Instituto Cervantes – UIMP.
- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español como L2. En C. M. Callejas Bretones (Ed.), *Applied Linguistics No: Understanding Language and Mind / Lenguaje y la Mente*. (pp. 80-93). Almería: Universidad de Almería.
- M<sup>a</sup> Molero, C., & Salazar, D. (2012). Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de E/LE. En *Actas I Encuentro Internacional de Profesores de ELE: «El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües»* (pp. 73-81).
- M<sup>a</sup> Molero, C., & Salazar, D. (2013). Análisis contrastivo, criterios de selección y didáctica de las colocaciones léxicas en el aula de español. En *Estudios Hispánicos en el siglo XXI*. University of Belgrade.
- Martín Bosque, A. (2008). ¿Fare es hacer? Colocaciones en los diccionarios monolingües de aprendizaje de ELE. En *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 444-450). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Martínez Pendés, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE. *Carabela: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, (56), 51-69.

- Martorelli, A. P. (2008). El léxico en los manuales de ELE: un enfoque contrastivo portugués-español. *salvador.edu.ar*, (2002).
- Mel'čuk, I. (1981). Meaning-Text Models: A Recent Trend in Soviet Linguistics. En *Annual Review of Anthropology* (pp. 27-62).
- Mel'čuk, I. (1996). Lexical Functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon. En L. Wanner (Ed.), *Lexical functions in lexicography and natural language processing* (pp. 37-102). Amsterdam: Benjamins Academic.
- Mel'čuk, I. (1997). Vers une linguistique sens-texte. *Leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997*.
- Mel'čuk, I. (2004a). Actants in Semantics and Syntax. *Linguistics*, 1,2(42), 1-66, 247-291.
- Mel'čuk, I. (2004b). Verbes supports sans peine. *Lingvisticae Investigationes*, 27(2), 203-217.
- Mel'čuk, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais .... *Cahiers de lexicologie. Revue internationale de lexicologie et de lexicographie*, (102), 129-149.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Dagenais, L., Elnitsky, L., Iordanskaja, L., Lefebvre, M.-N., & Mantha, S. (1988). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques II*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Elnitsky, L., Iordanskaja, L., & Lessard, A. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Iordanskaja, L., & Mantha, S. (1992). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques III*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Iordanskaja, L., Mantha, S., & Polguère, A. (1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques IV*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Clas, A., & Polguère, A. (1995). *Introduction a la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Mel'čuk, I., & Wanner, L. (1996). Lexical functions and inheritance for emotion lexemes in German. En L. Wanner (Ed.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing* (pp. 209-278). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mihajlovska, K. (2013). La théorie Sens-Texte et ses applications en traitement automatique des langues naturelles. En Z. Nikodinovski (Ed.), *Proceedings of the 1st International Symposium on Electronic resources and philological studies* (pp. 273-286). Skopje: Faculty of Philology.

- Mihajlovska, K. (2015). Una prueba de conocimiento de las colocaciones españolas con los verbos soporte hacer y tener a través de la traducción macedonio-español. En *Македонско-романистички јазични, книжевни и преведувачки релации (2000-2005): научно истражувачки проект на Катедрата за романски јазици и книжевности, Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје*. (pp. 327-342). Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје.
- Milićević, J. (2003). *Modélisation sémantique, lexicale et syntaxique de la paraphrase langagière*. Universidad de Monreal.
- Milićević, J. (2006). A short guide to the Meaning-Text linguistic theory. *Journal of Koralex*, 8, 187-233.
- Mille, S., Burga, A., Vidal Méndez, V., & Wanner, L. (2009). Towards a rich dependency annotation of Spanish corpora.
- Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *redELE*, (23), 64.
- Mohd Hayas, K. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. En *Actas del I Congreso de Español como lengua extranjera* (pp. 353-367).
- Molina Alfaro, V. (2013). *Enseñanza de las colocaciones con verbo soporte: da, tener, hacer, estudio contrastivo español-italiano*. Universidad Complutense de Madrid.
- Moncó Taracena, S. (2013). Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe. *Revista Nebrija*, (13).
- Morante, R. (2004). Actividades didácticas a partir de unidades léxicas multipalabra relacionadas con la transferencia de mensajes. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, (12).
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (Primera ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. J.Benjamins Publishing Company.
- Nikuljski, O., & Jordanovska, T. (2004). *Hablemos español 1*. Skopje: Prosvetno delo.
- Orol González, A. (2014a). ¿Qué significa conocer una colocación? En *ACTAS del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (pp. 448-457). Nebrija: Universidad Nebrija.
- Orol González, A. (2014b). Un modelo de actividades para aprender colocaciones. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *XXIV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Orol González, A. (2014c). Un modelo de actividades para aprender colocaciones (PPT). En *XXIV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI*. Jaén.
- Orol González, A., & Alonso Ramos, M. (2013). A Comparative Study of Collocations in a Native Corpus and a Learner Corpus of Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 563-570. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.683>
- Pazó, J., & Travalía, C. (2007). Las relaciones paradigmáticas en la enseñanza de las colocaciones en ELE. En *Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: 25 años de lingüística en España* (pp. 395-402).
- Pejovic, A. (2010). *La colocabilidad de los verbos en español con ejemplos contrastivos en serbio*. Kragujevac: Filoloshko-umetnichki fakultet.
- Pentcheva Karadjounkova, M. (2009). *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Sánchez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Prada, M. de, Salazar, D., & Molero, C. M. (2012). *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes : niveles desde B2 hasta C2*. Edelsa.
- Prieto González, S., Mosqueira Suarez, E., & Vázquez Veiga, N. (2009). Córpora y enseñanza de lenguas: se buscan colocaciones. En *Proceedings of the I International Corpus Linguistics Conference* (pp. 366-373). Murcia.
- Robert, J.-M. (2001, agosto 31). Savoir-faire procéduraux et types d'apprenants (de langue proche ou de langue lointaine) : deux stratégies d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*. Klincksieck.
- Rodríguez Barrios, M. A. (2010). El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto. *Estudios de Lingüística del español (ELiEs)*, 30, 1-477.
- Rodríguez Gil, E. (2012). *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*. Universitat de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra.
- Ruiz Grillo, L. (1994). Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. En *Actas del IV congreso internacional de ASELE* (pp. 141-151).
- Ruiz Grillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. En Caerías (Ed.), *Quaderns de Filologia, Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua* (pp. 259-275).

- Sanromán Vilas, B. (2008). *Semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español*. Universidad de Helsinki.
- Sanromán Vilas, B. (2009). Diferencias semánticas entre construcciones con verbo de apoyo y sus correlatos verbales simples. *Estudios de Lingüística*, (23), 289-314.
- Sanromán Vilas, B. (2014). La alternancia DAR/HACER en construcciones con verbo de apoyo y nombre de comunicación. *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(2), 185-222.
- Sans Baulenas, N., & Martin Peris, E. (2004). *Gente 1: nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- Sidoti, R. (2011). Las colocaciones en el aula de e/le. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera redEle*, (21), 521.
- Sidoti, R. (2014). Interferencias colocacionales en construcciones con verbo de apoyo + sustantivo entre lenguas fines. *Lingue Linguaggi*, 11, 215-224. <http://doi.org/10.1285/i22390359v11p215>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Souza, R. R. de. (2007). Español en el súper: palabritas que nos sorprenden. En *Actas del xiv seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes* (pp. 25-33). San Paolo: onsejería de Educación y La Embajada de España en Brasilia.
- Vasiljevic, Z. (2014). Teaching Collocations in a Second Language: Why, What and How? *ELTA Journal*, 2(2).
- Vidiella Andreu, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Univesidad de Barcelona.
- Vivès, R. (1993). La prédication nominale et l'analyse par verbes supports. *L Information Grammaticale*, 59(1), 8-15. <http://doi.org/10.3406/igram.1993.3136>
- Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos: Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.
- Wanner, L., Ramos, M., Vincze, O., Nazar, R., Ferrero, G., Mosqueira, E., & Prieto González, S. (2011). Annotation of Collocations in a Learner Corpus for Building a Learning Environment. En *Learner Corpus Research conference* (pp. 1-10).
- Wanner, L., Verlinde, S., & Alonso Ramos, M. (2013). Writing assistants and automatic lexical error correction: word combinatorics.
- Wokusch, S. (2002). Quelles stratégies pour apprendre/enseigner le vocabulaire? *www.babylonia-ti.ch*, (2).

## 9. Apéndice: Glosario

En este apéndice presentamos un pequeño glosario que recoge todas las colocaciones trabajadas en el material didáctico, pero añade también otras colocaciones frecuentes. El glosario está compuesto por dos secciones que abarcan el campo semántico y el campo estructural, respectivamente.

### 9.1 Campo semántico

En el campo semántico, las colocaciones aparecen bajo las entradas que funcionan de base y como información semántica, se ofrecen solamente algunas relaciones sintagmáticas (Alonso Ramos, 2006)<sup>41</sup>

#### actividad (X hace una actividad)

**intensa:** mucha, intensa  
**que dura:** constante  
**verbos soporte:** hacer, realizar  
**empezar haciendo la ~:** iniciar, comenzar  
**continuar haciendo la ~:** mantener  
**dejar de hacer la ~:** finalizar  
**causar que la ~ exista:** generar  
**causar que la ~ sea menor:** reducir, disminuir  
**causar que la ~ sea mayor:** aumentar

#### capacidad (X tiene capacidad)

**mucha:** alta, gran, mayor, enorme  
**verbos soporte:** tener, poseer

---

<sup>41</sup> Los ejemplos que llevan un asterisco (\*) han sido extraídos del DiCE; los que llevan dos (\*\*) son también entradas del DiCE, pero ampliadas.



**empezar a tener ~:** desarrollar  
**dejar de tener ~:** perder  
**causar ~ en alguien:** dar  
**causar que la ~ sea mejor:** fortalecer, mejorar  
**causar que la ~ sea mayor:** aumentar, incrementar, ampliar  
**causar que la ~ sea menor:** reducir, disminuir  
**manifestar ~:** mostrar, demostrar

#### **cola (X hace cola)**

**grande:** larga, grande, enorme, gigantesca, kilométrica, impresionante, tremenda  
**verbo soporte:** hacer  
**empezar a hacer la ~:** meterse en  
**no hacer la ~:** saltar, evitar  
**causar que la ~ exista:** formar

#### **consejo (X da un consejo Y a Z)**

**malo:** malo, ruin  
**bueno:** bueno, sabio, excelente, oportuno  
**verbos soporte:** dar, ofrecer, proporcionar, dejar, brindar, proponer, recibir, escuchar (Z recibe el consejo)  
**pedir un ~:** pedir, necesitar, buscar, solicitar  
**hacer con el ~ lo que se espera:** seguir, tomar, considerar  
**no hacer con el ~ lo que se espera:** rechazar  
**sinónimo verbal:** aconsejar

#### **cuidado (X tiene cuidado con Y)**

**mucho:** extremo, excesivo, enorme  
**poco:** mínimo  
**verbo soporte:** tener  
**sinónimo verbal:** cuidarse

#### **dieta (X hace dieta)**

**sinónimo:** régimen  
**bueno:** adecuada, equilibrada  
**mala:** inadecuada, extrema  
**tipos de ~:** estricta, rigurosa, restrictiva, líquida, regular, desintoxicante (detox)

**verbo soporte:** hacer, realizar, estar a, seguir  
**empezar a hacer la ~:** adoptar, ponerse a, iniciar, empezar  
**hacer con el ~ lo que se espera:** terminar, completar, cumplir  
**interrumpir la ~:** romper, dejar

### **dolor (X tiene un dolor de Y)\*\***

**intenso:** intenso, fuerte, profundo, agudo, inmenso, insoportable, tremendo, enorme, horrible, extremo, espantoso, máximo, desgarrador  
**poco:** leve, ligero, mínimo, simple  
**serio:** grave, severo  
**valor positivo de ~ :** verdadero, real, auténtico  
**que dura:** constante, crónico, persistente, continuo, permanente  
**tipos de dolor según Y:** abdominal, estomacal, muscular, torácico, pélvico, neuropático, articular, corporal, precordial, facial, cervical, dental, óseo, ocular, ciático  
**verbos soporte:** sufrir (de), experimentar, padecer (de), sentir, tener  
**empezar a sentir el ~:** notar, percibir, reconocer  
**causar que el ~ exista:** causar, producir, provocar, generar, ocasionar, infligir  
**causar que el ~ no aparezca:** prevenir  
**causar que el ~ desaparezca:** quitar, eliminar, curar, sanar, combatir  
**causar que el ~ sea menor:** aliviar, calmar, reducir, disminuir, mitigar, paliar  
**causar que el ~ sea mayor:** aumentar, multiplicar  
**manifestar:** expresar, manifestar, mostrar  
**hacer que el ~ no se manifieste:** soportar, aguantar, manejar, ocultar, ignorar  
**el ~ desaparece:** pasar, desaparecer  
**el ~ empieza a ser sentido:** aparecer  
**sinónimo verbal:** doler

### **ejercicio (X hace ejercicio)**

**buena:** bueno, adecuado, óptimo  
**malo:** inadecuado, inapropiado, mal hecho  
**verbos soporte:** hacer, realizar, practicar  
**interrumpir el ~:** cortar

### **energía (X tiene energía)**

**intensa:** inagotable, mucha, infinita, acumulada, abundante, extra, tremenda, sobrante, ilimitada  
**poca:** mínima  
**buena:** positiva, buena, divina

**mala:** negativa, mala  
**tipos de ~:** sexual, espiritual, física, mental, emocional, creativa  
**verbos soporte:** tener, poseer  
**empezar a tener ~ de nuevo:** recuperar, recargar  
**dejar de tener ~:** perder, gastar, desperdiciar  
**manifestar mucha ~:** derrochar  
**causar ~ en alguien:** dar  
**causar que la ~ disminuya en alguien:** tomar, sacar, robar, quitar  
**tener ~ durante mucho tiempo:** acumular, mantener, conservar  
**causar que la ~ sea mayor:** aumentar, elevar

#### **estrés (X tiene estrés)**

**poco intenso:** leve, bajo  
**intenso:** alto, enorme  
**que dura mucho:** constante, crónico  
**tipos de ~:** postraumático, laboral, psicológico, emocional  
**verbos soporte:** tener, sufrir (de), estar bajo, sentir  
**causar que el ~ exista:** generar, producir, causar, provocar, crear  
**causar que el ~ desaparezca:** eliminar, combatir, liberar, quitar, superar, enfrentar  
**causar que el ~ sea menor:** aliviar, reducir, disminuir, bajar, calmar  
**causar que el ~ sea mayor:** aumentar  
**manifestar:** manifestar, mostrar  
**hacer que el ~ no se manifieste:** manejar, controlar, soportar

#### **excursión (X hace una excursión)**

**que dura:** larga  
**que no dura mucho:** breve, corta  
**verbos soporte:** hacer, realizar, salir de, estar de, efectuar  
**preparar la ~:** organizar, preparar, planear, planificar  
**causar que X haga una ~:** llevar a X de  
**empezar la ~:** emprender, iniciar  
**terminar la ~:** terminar, concluir

#### **fiebre (X tiene fiebre)**

**intensa:** alta, elevada, intensa, verdadera  
**poca:** leve, baja  
**que dura:** persistente, prolongada  
**que reaparece:** recurrente, intermitente  
**verbos soporte:** tener, padecer (de)

**causar ~ en alguien:** provocar, dar, causar, producir  
**la ~ empieza a ser sentida:** aparecer  
**la ~ desaparece:** desaparecer, pasar  
**la ~ empieza a ser mayor:** subir  
**la ~ empieza a ser menor:** bajar

### **foto (X hace una foto)**

**verbos soporte:** tomar, hacer, sacar

### **fuerza (X tiene fuerza)**

**poco intensa:** escasa, leve, gran  
**intenso:** grande, enorme, excesiva, poderosa, tremenda, extraordinaria, increíble, potente  
**que dura:** constante  
**verbos soporte:** tener, poseer  
**empezar a tener ~:** tomar, cobrar, adquirir, coger  
**dejar de tener ~:** perder  
**causar ~ en alguien:** dar  
**causar que la ~ sea mayor:** aumentar, multiplicar  
**usar la ~:** usar, utilizar, aplicar, emplear  
**manifestar ~:** mostrar, demostrar

### **ganas (X tiene ganas de Y)\***

**intensas:** enormes, horribles, inmensas, locas, muchas, rabiosas, tremendas, verdaderas  
**que no se pueden resistir:** irresistibles  
**que no se pueden contener:** incontenibles, irrefrenables, irreprimibles  
**verbo soporte:** sentir, sentirse con, tener  
**continuar sintiendo ~:** conservar, mantener, quedarse con  
**dejar de sentir ~:** perder  
**causar que las ~ sea mayor:** excitar  
**causar que las ~ sea menor:** calmar, frenar  
**causar ~ en alguien:** dar, despertar, producir, provocar  
**causar que las ~ continúe existiendo:** alimentar  
**causar que alguien continúe sintiendo ~:** dejar  
**no permitir que las ~ se realice:** contener, reprimir  
**no permitir que las ~ se manifieste:** ocultar  
**causar que las ~ desaparezca en alguien:** quitar  
**las ~ no existe en alguien:** faltar  
**manifestar ~:** manifestar, mostrar  
**causar que las ~ desaparezca:** sofocar, vencer  
**las ~ empieza a ser sentida:** asaltar, atacar, dar, entrar, venir

**las ~ empieza a ser mayor:** aumentar, crecer  
**las ~ continúa existiendo en alguien:** durar, quedar  
**las ~ se acaba:** pasarse, quitarse

**golpe (X da un golpe a Y)**

**fuerte:** duro, fuerte, mortal, seco, tremendo, terrible, brutal, cruento

**que no se ha realizado:** fallido

**verbos soporte:**

**X a Y:** dar, asestar, propinar

**Y de X:** recibir, sentir

**no permitir que el ~ se realice:** frenar, parar, impedir

**sinónimo verbal:** golpear

**grito (X da un grito)**

**intenso:** fuerte, ensordecedor, estridente, agudo, tremendo

**no intenso:** silencioso, mudo, sordo

**que provoca horror:** desgarrador, terrible, aterrador, lastimero, espantoso

**verbo soporte:** dar, lanzar, soltar, emitir, proferir

**causar que el ~ desaparezca:** ahogar

**sinónimo verbal:** gritar

**miedo (X tiene miedo de Y)\***

**intenso:** profundo, mucho, terrible, atroz, tremendo, insuperable,

**poco intenso:** un poco

**que dura mucho:** ancestral

**justificado:** verdadero

**injustificado:** irracional

**verbo soporte :** tener, pasar, sentir

**sentir un ~ intenso:** cagarse de, morir de, acojonarse de

**empezar a sentir ~ :** coger, cobrar

**continuar sintiendo ~:** seguir con, conservar

**dejar de sentir ~:** perder

**causar que el ~ sea mayor:** aumentar

**causar que el ~ sea menor:** disminuir, aplacar, atenuar, debilitar

**causar ~ en alguien:** causar, dar, despertar, infundir, inspirar, meter, producir, provocar, sembrar

**causar que alguien sienta un ~ intenso:** llenar de

**manifestar ~:** confesar, demostrar, manifestar, mostrar

**causar que el ~ desaparezca:** vencer, superar

el ~ **existe**: fluir  
el ~ **existe en alguien**: reinar  
el ~ **procede de algo**: provenir  
el ~ **empieza a ser sentido**: surgir  
el ~ **empieza a ser sentido por alguien**: entrar, aparecer  
el ~ **empieza a ser mayor**: aumentar  
el ~ **empieza a ser menor**: disminuir, atenuar, debilitar  
el ~ **continúa existiendo**: seguir  
el ~ **desaparece**: desaparecer

### **movimiento (X hace un movimiento con Y)**

**intenso**: brusco, fuerte, intenso  
**no intenso**: suave, ligero  
**tipo de movimiento según la dirección**: giratorio, lateral, pendular  
**tipo de movimiento según Y**: corporal, ocular, muscular  
**sin interrupciones**: continuo, constante, permanente, perpetuo  
**verbo soporte**: hacer, realizar, ejecutar, efectuar  
**continuar haciendo el ~**: mantener  
**permitir que el ~ se realice**: facilitar  
**no permitir que el ~ se realice**: impedir, detener, evitar  
**sinónimo verbal**: mover

### **oportunidad (X tiene la oportunidad de Y)**

**buena**: buena, excelente, magnífica, maravillosa, perfecta, extraordinaria, increíble, inmejorable, tremenda, fantástica, excepcional, estupenda, grandiosa, brillante, preciosa, dorada, genial  
**solo una**: única, irreplicable, singular, exclusiva, privilegiada  
**hacer algo para tener ~**: esperar, buscar, intentar  
**verbo soporte**: tener  
**empezar a tener ~**: conseguir, obtener  
**dejar de tener ~**: perder  
**causar que alguien tenga la ~**: dar, ofrecer, brindar, proporcionar, conceder, otorgar, proveer, regalar  
**causar que la ~ exista**: crear, generar  
**causar que la ~ deje de existir**: truncar  
**causar que la ~ deje de existir para alguien**: negar, agotar  
**hacer con la ~ lo que se espera**: aprovechar  
**no hacer con la ~ lo que se espera**: desaprovechar, desperdiciar  
**la ~ empieza a existir**: aparecer, presentarse, surgir, abrirse, llegar a alguien  
**la ~ desaparece para alguien**: escaparse

**paseo (X da un paseo)**

**que dura:** largo  
**que no dura mucho:** breve, corto  
**verbo soporte:** dar, estar de, realizar  
**empezar a dar el ~:** irse de, salir de  
**sinónimo verbal:** pasear

**paso (X da un paso)**

**grande:** gigantesco, grande  
**que dura:** lento  
**que dura poco:** rápido, breve, veloz, fugaz  
**que es importante:** importante, fundamental, decisivo, esencial, crucial, imprescindible, indispensable  
**seguro:** firme, decidido, seguro  
**verbo soporte:** dar  
**no permitir que el ~ se realice:** detener

**placer (X tiene el placer)\***

**intenso:** enorme, grande, inmenso, sumo  
**verbo soporte:** tener  
**causar ~ en alguien:** causar

**reserva (X hace una reserva para Y)**

**previa:** previa, anticipada  
**obligatoria:** imprescindible  
**verbo soporte:** hacer, realizar, efectuar, gestionar  
**Y deja de tener ~:** perder  
**causar que la ~ deje de existir:** cancelar, anular  
**Y pide que la ~ se haga:** pedir, solicitar  
**sinónimo verbal:** pasear

**ruta (X hace una ruta)**

**tipo de ruta:** marítima, aérea, ferroviaria, terrestre  
**verbo soporte:** hacer, realizar  
**hacer con la ~ lo que se espera:** recorrer, seguir  
**empezar a hacer la ~:** tomar, emprender

**salto (X da un salto)**

**grande:** gran, enorme, gigantesco

**positivo:** significativo, importante, tremendo, cualitativo

**verbo soporte:** dar, realizar, pegar

**sinónimo verbal:** saltar

**sensación (X tiene la sensación de Y)**

**verbos soporte:** tener, sentir, experimentar

**empezar a tener ~:** percibir, notar

**dejar de tener ~:** perder

**causar ~ en alguien:** dar, producir, causar, dejar, generar, crear, provocar, transmitir, brindar, proporcionar

**causar que la ~ no exista:** evitar

**causar que la ~ sea mayor:** aumentar

**causar que la ~ sea menor:** disminuir

**la ~ continúa existiendo:** quedarse, mantener

**una ~ intensa existe en alguien:** invadir

**suerte (X tiene suerte)**

**intensa:** enorme, inmensa, suprema

**buena:** extraordinaria, increíble, tremenda

**mala:** maldita, pésima, desgraciada

**verbo soporte:** tener

**causar ~ en alguien:** traer, dar

**causar que la ~ exista:** generar

**ventaja (X tiene ventaja de Y)**

**grande:** grande, enorme, amplia, considerable, doble, inmensa, tremenda

**verbo soporte:** tener

**empezar a tener una ~:** obtener

**dejar de tener ~:** perder

**causar que alguien tenga la ~:** dar, otorgar, conferir, conceder, brindar

**causar que la ~ sea mayor:** incrementar

**vergüenza (X tiene vergüenza)\***

**intensa :** atroz, enorme, grande, horrorosa, intensa, mucha, profunda, terrible



**poco intensa:** vaga  
**que no se puede contener:** irreprimible  
**muy mala:** inconfesable  
**sentir:** tener, sentir  
**sentir una ~ intensa:** morirse de  
**empezar a sentir ~ :** coger  
**continuar sintiendo ~ :** conservar, pasar  
**dejar de sentir ~ :** perder  
**causar que la ~ sea mayor:** aumentar  
**causar que la ~ sea menor:** aplacar  
**causar ~ en alguien:** causar, dar, provocar  
**causar que alguien sienta una ~ intenso:** cubrir, llenar de  
**manifestar ~:** manifestar, mostrar  
**causar que la ~ desaparezca:** vencer, superar  
**la ~ empieza a ser sentida:** entrar  
**la ~ empieza a ser mayor:** aumentar, crecer  
**la ~ empieza a ser menor:** disminuir  
**la ~ continúa existiendo:** quedar  
**la ~ desaparece:** desaparecer, desvanecer

#### **viaje (X hace un viaje)**

**que dura:** largo  
**que no dura mucho:** breve, corto  
**verbo soporte:** hacer, estar de, realizar  
**empezar a hacer el ~:** emprender, salir de  
**sinónimo verbal:** viajar

#### **visita (X hace una visita a Y)**

**que dura:** largo  
**que no dura mucho:** breve, corto  
**verbo soporte:** hacer, estar de, realizar  
**causar que la ~ sea más larga:** alargar, prolongar, extender, ampliar  
**sinónimo verbal:** visitar

## 9.2 Campo estructural

En el campo estructural, las colocaciones están organizadas según el uso de los determinantes y el número de la base (Sanromán Vilas, 2014)

<b>hacer</b>	SINGULAR Y PLURAL	SINGULAR	PLURAL
DETERMINANTE OBLIGATORIO	hacer un movimiento – hacer movimientos hacer una excursión – hacer excursiones hacer una foto – hacer fotos hacer una visita – hacer visitas hacer un viaje – hacer viajes		
DETERMINANTE CERO	hacer ejercicio – hacer ejercicios		
DETERMINANTE FACULTATIVO	hacer (una) dieta – hacer dietas hacer (una) ruta – hacer rutas hacer (una) actividad – hacer actividades hacer (una) reserva – hacer reservas hacer (una) cola – hacer colas		

<b>tener</b>	SINGULAR Y PLURAL	SINGULAR	PLURAL
DETERMINANTE OBLIGATORIO		tener el placer	
DETERMINANTE CERO	tener miedo – tener miedos	tener cuidado tener vergüenza	
DETERMINANTE FACULTATIVO	tener (un) dolor – tener dolores tener (una) oportunidad – tener oportunidades tener (una) sensación – tener sensaciones tener (una) ventaja – tener ventajas tener (una) fuerza – tener fuerzas tener (una) capacidad – tener capacidades	tener (un) estrés tener (una) fiebre tener (una) energía tengo (la) suerte	tener (unas) ganas

<b>dar</b>	SINGULAR Y PLURAL	SINGULAR	PLURAL
DETERMINANTE OBLIGATORIO	dar un paseo – dar paseos dar un salto – dar saltos da un paso – dar pasos dar un grito – dar gritos dar un golpe – dar golpes		
DETERMINANTE CERO			
DETERMINANTE FACULTATIVO	dar (un) consejo – dar consejos		



## 10. Anexos

### 10.1 Cuestionario de recogida de datos informativos sobre los sujetos

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino |\_\_\_\_\_| Femenino |\_\_\_\_\_|

Lengua materna: \_\_\_\_\_

¿Qué otras lenguas extranjeras hablas?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

### 10.2 El test

**Ejercicio 1.** Traduce las frases siguientes del macedonio al español.

1) Додека богатите војуваат, сиромасите умираат.

\_\_\_\_\_

2) Вежбам наутро.

\_\_\_\_\_

3) Марија брза да го продаде автомобилот.

\_\_\_\_\_

4) На Ана ѝ е многу ладно вечерва.

---

5) Денес, не знам зошто, се надевам дека некогаш ќе го видам.

---

6) Пушти ме, ме повредуваш!

---

**Ejercicio 2.** Completa con un verbo que corresponda al significado de la frase inicial.

- 1) María lo besa en la boca. María le \_\_\_\_\_ besos en la boca.
- 2) Marcos pasea por el parque. Marcos \_\_\_\_\_ un paseo por el parque.
- 3) Susana fotografía a sus hijos. Susana les \_\_\_\_\_ fotos a sus hijos.
- 4) Viaja a Madrid para un concierto. \_\_\_\_\_ un viaje a Madrid para un concierto.
- 5) El niño golpea la puerta. El niño \_\_\_\_\_ golpes a la puerta.
- 6) Visita a los niños en el hospital. \_\_\_\_\_ una visita a los niños en el hospital.

**Ejercicio 3.** Elige la opción correcta.

- 1) Es enorme la cola que la gente \_\_\_\_ en el banco. espera / hace / tiene
- 2) Laura \_\_\_\_ tres pasos hacia atrás. da/ hace/ toma
- 3) Muchas mujeres \_\_\_\_ dieta dos veces al año. hacen / tienen/ son en
- 4) Gerardo y sus compañeros \_\_\_\_ una excursión a pie una vez al mes. van a/ hacen / dan
- 5) Los niños siempre \_\_\_\_ preguntas incómodas. hacen/ ponen/ dan
- 6) Andrés \_\_\_\_ un salto de alegría con cada gol de su equipo. da/ hace/ tiene

**Ejercicio 4.** Completa con el nombre adecuado para conservar el significado del verbo inicial.

- 1) reservar – hacer una \_\_\_\_\_
- 2) llamar – hacer una \_\_\_\_\_
- 3) usar – hacer \_\_\_\_\_
- 4) permitir – dar \_\_\_\_\_

- 5) aconsejar – dar un \_\_\_\_\_
- 6) ordenar – dar una \_\_\_\_\_

**Ejercicio 5.** Si es necesario completa con los artículos definidos o indefinidos. Cuando no sea necesario, pon el signo Ø.

- 1) María tiene \_\_\_\_\_ ventaja de conocer la historia.
- 2) Begoña tiene \_\_\_\_\_ opinión sobre el fallo.
- 3) Tiene \_\_\_\_\_ fiebre y teme ir al médico.
- 4) Hace \_\_\_\_\_ movimiento con la cabeza.
- 5) Usted tiene \_\_\_\_\_ paciencia.
- 6) Juan le da \_\_\_\_\_ explicaciones a su esposa.

**Ejercicio 6.** Completa con la preposición adecuada.

- 1) Hago un gran esfuerzo \_\_\_\_\_ aprender español.
- 2) Tengo dolor \_\_\_\_\_ cabeza.
- 3) Antonio tiene influencia \_\_\_\_\_ Juan.
- 4) Tiene cuidado \_\_\_\_\_ el alcohol.
- 5) María le tiene miedo \_\_\_\_\_ la oscuridad.
- 6) Tiene éxito \_\_\_\_\_ el trabajo.

**Ejercicio 7.** Traduce las siguientes frases del español al macedonio.

- 1) La joven da un grito horrible cada mañana.

---

- 2) Nunca me hace caso cuando le hablo.

---

- 3) María tiene ganas de salir con él.

---

4) Él tiene la culpa de todo.

---

5) Cuando tiene estrés, respira profundamente.

---

6) Nadie tiene la responsabilidad de lo que pasó.

---

## 10.3 Materiales complementarios para la unidad didáctica “Seguir una vida sana”

### 10.3.1 Actividad 8. Texto

## **Los siete ladrones que te roban la energía**



¿No tienes energía? ¿Te levantas y no tienes ganas de hacer nada? Aquí tienes la lista de los principales ladrones de energía, y cómo enfrentarte a ellos:

### 1. Desayunar azúcar

Esta es la causa principal de ese cansancio de media mañana por la que te duermes sobre la mesa.

**Solución:** un desayuno abundante, sin azúcar, con proteínas e hidratos lentos.

### 2. Demasiado café

El café puede ser un aliado, pero en exceso se convierte en un enemigo. El café activa la hormona del estrés.

**Solución:** limita el café a una o dos tazas al día, siempre por la mañana.

### 3. No hacer ejercicio

Es un círculo vicioso. Si no haces ejercicio porque no tienes energía, no vas a tener energía por no hacer ejercicio.

**Solución:** empieza ya a moverte, sube escaleras, ponte a correr o apúntate a un gimnasio.

### 4. Golosinas entre horas

Olvídate de los aperitivos salados, los dulces, las bebidas energéticas, la coca cola, las barritas de cereales y los horribles zumos.

**Solución:** come cada tres horas, llévate al trabajo el almuerzo y la merienda. Un sándwich integral bien lleno de pavo, una ensalada de atún con tomate o un gran yogur desnatado con fruta son buenas opciones.

### 5. Falta de magnesio

La falta de magnesio produce debilidad muscular y cansancio. Hacer una dieta pobre en minerales puede reducir tus reservas de magnesio.

**Solución:** come pescado, verduras, especialmente espinacas, nueces, y si no es suficiente, toma un suplemento en pastillas.

### 6. No dormir lo suficiente

El cuerpo, y sobre todo el cerebro, necesitan el sueño para repararse. La falta de sueño produce estrés, fatiga y además, engorda.

**Solución:** duerme.

### 7. Estrés



Tener estrés es la madre de todos los males. Afecta a tu sueño. Acaba con tus reservas de vitaminas y minerales. Tener estrés es lo peor.

**Solución:** respira. Descansa diez minutos. Sal a dar un corto paseo. Haz ejercicio. La vida es muy corta para estar estresado.

Adaptado de <http://transformer.blogs.quo.es/2012/05/22/los-siete-ladrones-que-te-roban-la-energia/>

### 10.3.2 Actividad 9. Transcripción

**Ana:** Estamos a mitad de enero y tenemos que tener mucho cuidado con la gripe y los resfriados porque en esta época del año es cuando más prevalencia de estas infecciones respiratorias hay.

*Hagámosle frente a la gripe A*

**Presentadora:** Vamos a ver la gran diferencia entre lo que es la gripe y un catarro, un resfriado, Ana, échanos una mano.

**Ana:** Salud de lo primero.

**Presentadora:** Gracias, de verdad, así llevo todo el día.

**Ana:** Bueno, primero decir que tanto la gripe como el resfriado, está producido por virus, cosa que, antes lo comentábamos, y decíais, ah, son virus... sí, los dos son virus, por tanto nos van a entrar a través del aparato respiratorio y nos van a producir, al principio, síntomas como muy parecidos porque podemos tener estornudos y mucha mucosidad que es lo característico del resfriado, que se va a quedar ahí, nos va a subir la temperatura, porque es una forma de que nuestro organismo se defiende frente a al virus, lo que pasa es que en el caso del resfriado, puede ser febrícula, o sea entre 37 y 38, los médicos hablamos de febrícula, y también podemos tener fiebre, pero no suele pasar de 39 y además el estado general, aunque tengas la fiebre alta, pero bueno, no, no estás tan postrado, como por ejemplo en la gripe, que sí que puede subir hasta 40 grados, esa temperatura y

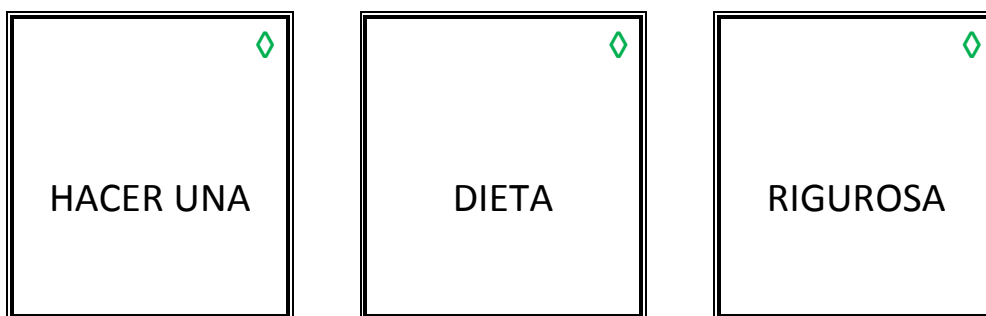
estás que necesitas meterte en la cama. Además de los estornudos, que una gripe también puede tener estornudos, pero sobre todo nos va a doler la cabeza de manera intensa, y lo que más caracteriza la gripe que no hay en el resfriado es un dolor muscular generalizado, o sea es como si nos hubieran dado literalmente una paliza, necesitamos meternos en la cama porque tenemos que descansar. Y en el resfriado como la puerta de entrada, insisto, suele ser el aparato respiratorio, puede haber dolor de garganta intenso. Por tanto, aunque la gripe puede tener algún síntoma del resfriado, lo que sí que no es normal es que el resfriado tenga síntomas de la gripe. Eee... se puede hacer el diagnóstico como veíamos con el hisopo, pero realmente son los síntomas lo que nos hace pensar, no solo al paciente, sino al médico si tenemos una gripe o un resfriado.

**Presentadora:** Bueno entonces un poquito de resumen sería como decías como decías tú antes no, la gripe de cama, el resfriado de sofá.

**Presentador:** Exacto.


**Presentadora:** Así sería.


### 10.3.3 Actividad 14. El juego de cartas




  
TENER UNA


  
FIEBRE


  
ALTA


  
SEGUIR UN

  
RÉGIMEN


  
ESTRICTO


  
TENER UNAS

  
GANAS


  
ENORMES


  
DAR UNOS

  
CONSEJOS

  
ÚTILES


  
DAR UN


  
PASEO

  
CORTO

  
ESTAR BAJO

  
ESTRÉS

  
CRÓNICO

  
SENTIR

  
DOLORES

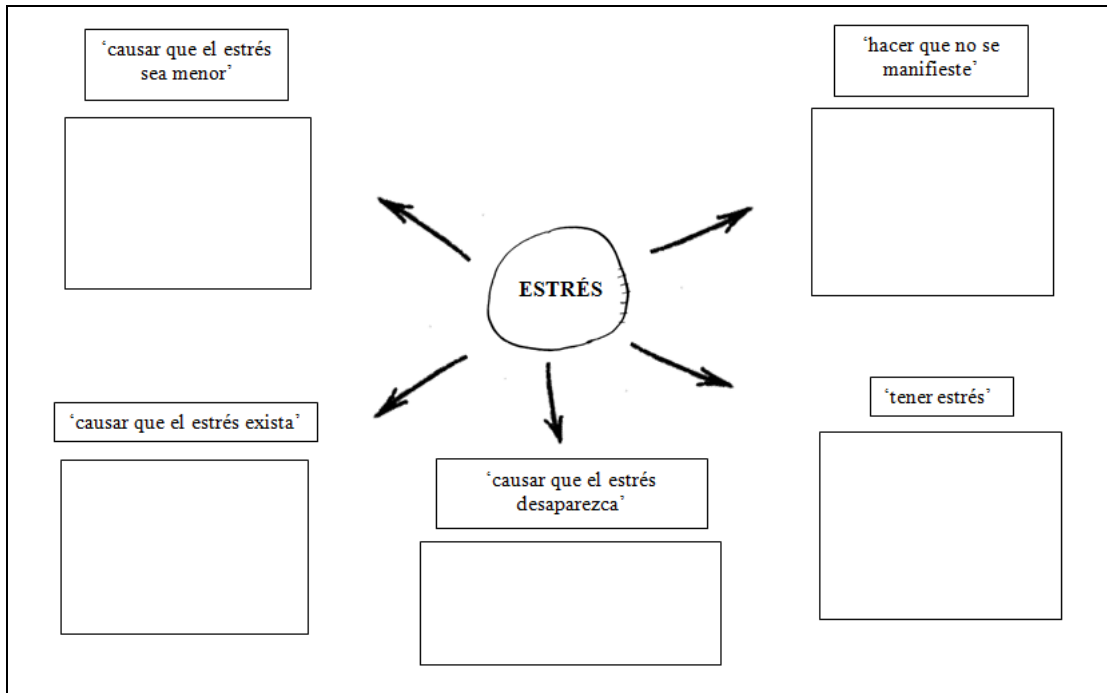
  
FUERTES

  
HACER UN

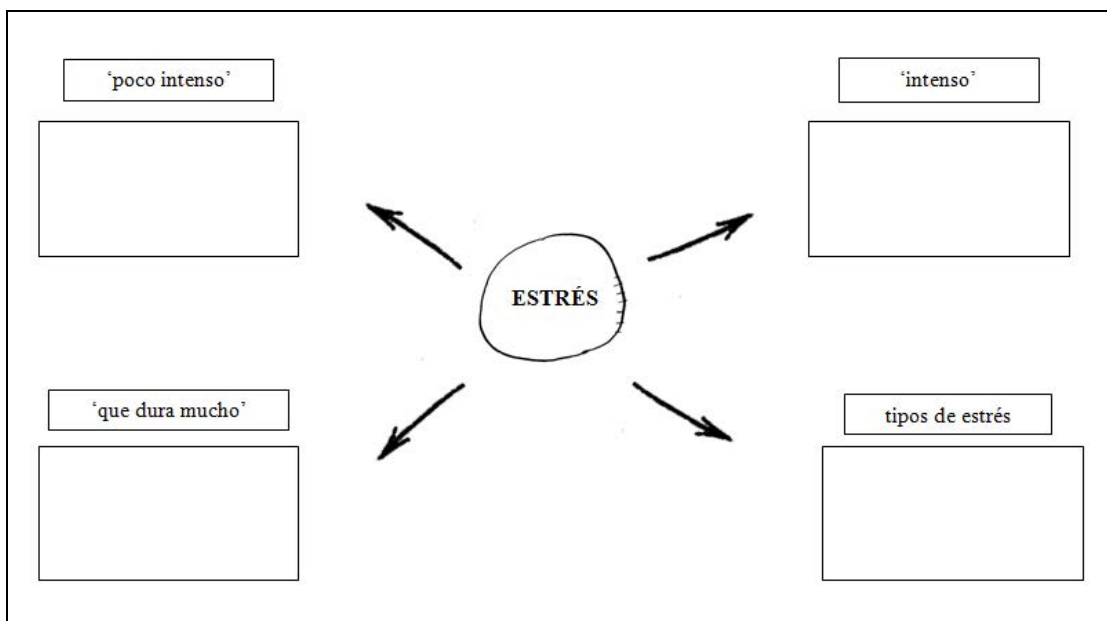
  
MOVIMIENTO

  
SUAVE

### 10.3.4 Actividad 21 A. Asociograma



### 10.3.5 Actividad 21 B. Asociograma



### 10.3.6 Instrucciones de uso del Corpus del Español

Para poder usar el Corpus del Español, lo primero que debes hacer es registrarte. El acceso al corpus es gratuito. Si todavía no te sientes cómodo de registrarte en español, existe la opción de usar el inglés. Pulsa la pestaña BUSCAR para empezar la búsqueda que te interesa. Si te interesa consultar qué colocativo elige cierta base, tienes que realizar una búsqueda en el apartado “Colocados”. Sigue los pasos siguientes:

- 1) Introduce la base de la colocación en la casilla “Palabra/frase”. Ej. *estrés*
- 2) A la derecha de la casilla “Colocados”, donde pone POS, elige la clase de palabra que te interesa para el colocativo (artículo, determinante, verbo, adjetivo, etc.). Ej. verb. TODOS (todos los verbos)
- 3) Indica la posición del colocativo. Se ofrecen 4 puestos a la derecha y a la izquierda. Ej. El verbo está normalmente uno o dos puestos antes del nombre (*tener estrés, sufre de estrés*), se recomienda seleccionar los puestos 1 y 2 a la izquierda.
- 4) Abre el apartado “Opciones”. Bajo “Agrupar por” elige la opción LEMAS (para tener todas las formas de un verbo o adjetivo juntas). Ej. tengo, tener, tuve se agrupan bajo el lema [TENER]



Lista Gráfico **Colocados** Comparar PCEC

estrés Palabra/frase [POS]

V\* Colocados verb.TODOS

+ 4 3 2 1 0 0 1 2 3 4 +

Find collocates Borrar

Secciones Virtual Orden/Límite Opciones

# OCURRENCIAS 100

# OCURR PCEC 200

AGRUPAR POR LEMAS

MOSTRAR FREC BRUTA

GUARDAR LISTAS NO

(OCULTAR AYUDA) **CONNECTAR**

**OTRAS OPCIONES**

# OCURRENCIAS es el número de resultados.

# OCURR PCEC es el número de resultados para una búsqueda (de concordancias) PCEC.

AGRUPAR POR determina si las palabras se agrupan por forma de palabra (*rompe* y *rompieran* por separado), lema (todas las formas de *romper* juntas) y si se ve la clase de palabra (*trabajo* como nombre y verbo de forma separada).

MOSTRAR muestra la frecuencia conjunta, resultados por millón de palabras o una combinación de estos factores.

GUARDAR LISTAS le permite crear una lista de palabras a partir de los resultados y volver a usarla más adelante para sus búsquedas.

5) Como resultado de esta consulta, en el apartado FRECUENCIA se obtiene un listado de los verbos más frecuentes con los que se combina cierta palabra.








Corpus del Español: Web/Dialectos         ENG SP

BUSCAR FRECUENCIA CONTEXTO CONTEXTO +

VER CONTEXTO: HACER CLIC EN LA PALABRA (TODAS LAS SECCIONES), NÚMERO (UNA SECCIÓN), O [CONTEXTO] (VARIAS) [COMPARAR](#)  
[\[AYUDA...\]](#)

	<input type="checkbox"/>	CONTEXTO	FREC
1	<input type="checkbox"/>	[REDUCIR]	1510
2	<input type="checkbox"/>	[SER]	981
3	<input type="checkbox"/>	[CAUSAR]	640
4	<input type="checkbox"/>	[SUFRIR]	625
5	<input type="checkbox"/>	[GENERAR]	592
6	<input type="checkbox"/>	[EVITAR]	583
7	<input type="checkbox"/>	[CONTROLAR]	557
8	<input type="checkbox"/>	[MANEJAR]	499
9	<input type="checkbox"/>	[ALIVIAR]	485
10	<input type="checkbox"/>	[TENER]	484
11	<input type="checkbox"/>	[COMBATIR]	456
12	<input type="checkbox"/>	[PRODUCIR]	449
13	<input type="checkbox"/>	[DISMINUIR]	419
14	<input type="checkbox"/>	[PROVOCAR]	372
15	<input type="checkbox"/>	[ELIMINAR]	363
16	<input type="checkbox"/>	[PODERI]	316

- 6) Pulsa sobre el lema (ej. [ESTRÉS]), para ver los ejemplos en la pestaña CONTEXTO.  
 ¡Ojo! *Ser* y *haber* en mayoría de los casos no funcionan como colocativos.

Corpus del Español: Web/Dialectos         ENG SPAN

BUSCAR FRECUENCIA **CONTEXTO** CONTEXTO +

SECCIONES: NO HAY LÍMITES  
 MUESTRA: [100](#) [200](#) [500](#) [1000](#)  
 PÁGINA: << < 1 / 16 > >>

HACER CLIC EN EL TÍTULO PARA MÁS CONTEXTO.  [?]  SELECCIONAR LISTA:  CREAR NUEVA LISTA  [?]

1	G CL	0cae0.blogspot.com	A B C	de algo sólo con buena onda y fe. La meditación ayuda a <b>reducir el estrés</b> pero no disminuye la tasa de asesinatos con
2	G AR	actiracancerdetiroides.blogspot.com	A B C	relajación, aprender a establecer prioridades, y recordar reír que ayuda a <b>reducir el estrés</b> . Retomar el placer de hacer
3	G AR	ar.selecciones.com	A B C	gato es beneficioso para la salud. El amigable contacto con el felino <b>reduce el estrés</b> en sus dueños, se distienden y se
4	G AR	ar.selecciones.com	A B C	en cómo se dividen o dejan de dividir se las células. Si <b>reduce el estrés</b> , aumenta las probabilidades de que los telóme
5	G AR	ar.selecciones.com	A B C	cerrá los ojos y concéntrate en una palabra. Está comprobado que meditar <b>reduce el estrés</b> , y según los estudios, éste
6	G CO	blogs.funiber.org	A B C	conocer gente. La risa Una buena carcajada puede relajar los músculos, <b>reducir el estrés</b> y aliviar el dolor. Y las investig
7	G CO	bogota.tropicanafm.com	A B C	. 6. Después de hacer yoga: Practicar regularmente yoga no sólo <b>reduce el estrés</b> y la inflamación, sino que también au
8	G CO	bogota.tropicanafm.com	A B C	experto recomienda evitar comida procesada con alto contenido graso y de azúcares, <b>reducir el estrés</b> de el trabajo y <
9	G AR	buenasiembra.com.ar	A B C	el estrés en <a href="http://www.obsequio.liberatuestres.com">www.obsequio.liberatuestres.com</a> . Sandra Iozzelli se especializa en ayudar a otros a <b>reducir el estrés</b> , la ne
10	G CL	cl.selecciones.com	A B C	cintura. Si desea bajar de peso, haga ejercicio con frecuencia y <b>reduzca el estrés</b> asistiendo a clases de yoga o convivie
11	G CL	cl.selecciones.com	A B C	morir de males cardíacos que los que no lo hacían. La siesta <b>reduce el estrés</b> - señala - , y este sin duda es un factor <
12	G CL	cl.selecciones.com	A B C	elijan uno que se adapte a sus necesidades. Si su objetivo es <b>reducir el estrés</b> , el yoga reconstituyente es ideal. Si quier
13	G CL	cl.selecciones.com	A B C	lo largo de los intestinos, las heces se mantienen húmedas. # <b>Reduzca su estrés</b> El estrés psicológico tiene un enorme
14	G CL	enfermeriajw.com	A B C	planificación anticipada de atención y las discusiones sobre el final de la vida <b>reducen el estrés</b> , la ansiedad y la depres



### 10.3.7 Actividad 24. Ficha de autoevaluación

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

#### Ficha de autoevaluación

#### “Al médico”

Por parejas, preparad un role-play en el cual uno hace de paciente y el otro, de médico. El paciente tiene un vicio, pero ahora quiere dejarlo y empezar a llevar una vida sana. El médico intenta ayudarlo.

Marca que es lo que puedes hacer en la *columna 1*. Pide a tu profesor o compañero que evalúe lo que puedes hacer en la *columna 2* y usa la *columna 3* para marcar las cosas que todavía no puedes hacer.

	Alumno	Profesor/ compañero	Objetivos
1. Puedo incluir al menos 10 de las CVS que he aprendido hoy	_____	_____	_____
2. Puedo incluir colocaciones del apartado “Para los que quieren saber más”	_____	_____	_____
3. Puedo producir colocativos correctos	_____	_____	_____
4. Puedo usar correctamente el número de los nombres en las colocaciones	_____	_____	_____
5. Puedo usar correctamente los artículos en las colocaciones	_____	_____	_____
6. Puedo usar diferentes estructuras sintácticas de las colocaciones	_____	_____	_____
7. Puedo incluir colocaciones encadenadas incorporando los adjetivos	_____	_____	_____
8. Puedo usar nuevas colocaciones usando el Corpus del español para buscarlas o comprobar su uso	_____	_____	_____

Con esta tarea he aprendido: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La próxima vez me gustaría mejorar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 10.4 Materiales complementarios para la unidad didáctica “Me voy de viaje”

### 10.4.1 Actividad 3. Transcripción

Estos son para mí, los 7 viajes que quiero hacer antes de morir. Aunque espero que muera dentro de mucho tiempo.

Muy buenas inexploradores. ¿Cómo estamos? Bienvenidos aquí un jueves más a inexplorando blogs. Yo soy Cristian Córom y hoy os traigo un ranking de los 7 lugares que yo quiero ver antes de morir. Hay que decir que esto no es un ranking eh. Los 7 lugares son los que yo quiero visitar, pero no están en ningún tipo de orden.

Así que vamos con el lugar número 1 que es Orlando. No puedo empezar por otro destino. Ya sabéis que me encantan los parques temáticos, he trabajado en algunos de ellos. Así que Orlando es la cuna de los parques.

Siguiente destino, Nueva York. Por supuesto. ¿Quién no ha soñado alguna vez con visitar Nueva York? Y si no lo habréis soñado, lo habréis visto en cientos de series y de películas. Nueva York es puff... es una pasada. A mí me encantó esa ciudad. Estuve muchos años queriendo ir y no tenía la oportunidad hasta que en el mismo viaje a Orlando, fui a Nueva York yyy... me, me impresionó, me impresionó.

El siguiente destino es Dubái que también lo he visitado. ¿Qué decir de Dubái? Dubái es una especie de roca de cemento gigantesca puesta en mitad de un desierto que dicho así puede parecer algo muy feo y, en parte quizás lo sea, pero como ciudad, como destino turístico es impresionante. Es un lugar que hay que ver alguna vez en la vida porque lo que se puede disfrutar en esa ciudad hay pocos lugares en el mundo que se pueda ver. Es todo tan estrambótico, tan grande, tan luminoso, tan alto, todo es lo más de lo más: lo más grande, lo más caro, lo más iluminado, lo más, lo más, lo más... Por eso Dubái es uno de esos lugares que, por supuesto, también hay que visitar.

Y vamos con el siguiente que es Hong Kong, otra ciudad que también he tenido el placer de visitar. Para que no sepan dónde está Hong Kong, es una pequeña ciudad, bueno pequeña, es una pequeña ciudad que está al sur de China. Lo más al sur. A mí

Hong Kong me parece espectacular, he estado 2 veces y no descarto ir alguna más porque me parece una ciudad increíble. Y, hablando de Hong Kong, lo podemos unir también al siguiente destino porque es un destino global, digamos. En Hong Kong está uno de los parques Disney, Hong Kong Disney land y precisamente ese es el otro destino, entre comillas, que yo quería visitar antes de morir, que es todos los parques Disney del mundo. Como sabéis, ya he tenido el placer de hacerlo. A finales de 2014 pude visitar el último parque que me faltaba que eran los dos de Japón, pero ya he estado en todos, en los de Orlando, en California, en París, en Hong Kong y en Japón y... bueno, ese era uno de mis sueños desde que era niño, esto y lo comenté en otro video que os lo dejo por aquí si lo queréis verlo, que es mi top de los parques Disney.

Hasta aquí han sido los lugares que desde pequeño soñé de visitar y ha he tenido la suerte de visitar. Ahora me quedan dos que aun no he tenido el placer de probar, pero que espero poder hacerlo muy pronto.

El primero no es un destino sino que es una experiencia. A mí los Estados Unidos me encantan, no sé para vivir cómo será, pero turísticamente y como destino me parece algo increíble, genial, poder conocer una cultura tan bestia como es Estados Unidos. Me gusta mucho. Entonces, me encantaría poder vivir durante un tiempo, en una casa de campo, no sé, una casa rural en mitad de Estados Unidos, no sé, de Texas, de Alabama, estos sitios que salen en las películas. Me gustaría mucho pasar tiempo allí, disfrutar de los paisajes y de la cultura real de Estados Unidos. Tengo muchas ganas de hacer esto alguna vez.

Y por último, mi último destino del top 7 que toda mi vida he querido ir y aun no he tenido oportunidad es Sídney o, en general, Australia. Tengo muchas ganas de visitar el continente, en general, de Oceanía, pero Australia en concreto, y Sídney, no sé porque Sídney es una ciudad que me llama mucho la atención, no sé por qué, porque no tengo mucha idea de esa ciudad, pero me encantaría y así pudiera ser, pasar el año nuevo allí, con los fuegos artificiales y demás, eso sería, sería genial. Así que espero

poder ir alguna vez a Australia y por supuesto grabarlo para inexplorando . Me acompañareis, ¿qué sí?

#### 10.4.2 Actividad 4. Texto

### Cosas que hacer para no aburrirte en un camping

¡Por fin han llegado tus merecidas vacaciones! Este año has decidido ir de camping, nada mejor que estar rodeado de la naturaleza para desconectar y cargar pilas.

Pero solo descansar al final se hace aburrido. Necesitas actividad, salir de la rutina, hacer algo diferente. ¿No conoces el entorno? **¿Necesitas ideas?** Si te aburres, y tampoco sabes si hay algo interesante que hacer relativamente cerca del camping, sigue leyendo.



Son ideas que puedes buscar aunque te alojes en cualquier camping, incluso en la otra punta de España. Pero son especiales para ti si estás en Valderredible: todo lo que proponemos está en los alrededores, máximo a una hora de camino.

#### 1. Monumentos naturales históricos de piedra

Si eres de los que te gusta visitar ruinas y sentamientos, los monumentos naturales históricos son otro imprescindible. Cerca de Valderredible tenemos varios sitios interesantes.

Al lado de La Cueva de los Franceses, a 30 km del camping, se encuentra el Menhir de Canto Hito. Hay varias actividades y monumentos para ver en esa zona, puedes aprovechar para hacer una excursión de una jornada completa, y está cerca.

## 2. Fotografía natural

Los paisajes tan maravillosos que hay a nuestro alrededor deberían immortalizarse. Desde que tenemos cámaras digitales y móviles con cámaras buenas, hacemos fotos casi a cualquier cosa, pero no le ponemos ganas... y encima luego se pierden.

Te propongo algo distinto. Te propongo intentar que las fotos te salgan bien y captar el momento para tener la sensación de estar allí cuando vuelvas a ver la foto.

Hacer fotos a la naturaleza no es tan sencillo. Hay que pensar. Hay que tener en cuenta muchos detalles. ¿Qué necesitas para disfrutar de un rato de fotografía? Lo primero, elige el paisaje que vas a fotografiar. Una ruta que hayas hecho, o al menos que sepas lo que te vas a encontrar. También necesitas un manual de fotografía en la naturaleza, y claro, tu cámara de fotos.

Es una actividad que puede hacer todo el mundo, incluso los niños. De hecho, son quienes aprenden más rápido, y más imaginación le echan.

## 3. Ver las estrellas en el centro de observación

La zona donde está Camping Valderredible es muy tranquila. No hay industrias, no hay grandes ciudades... así que es el lugar perfecto para contemplar las estrellas. Puedes hacerlo desde la tienda, pero es más interesante si te acercas al Observatorio que tenemos a 10 minutos del camping.

Las visitas se hacen en grupos de unas 15 personas, es mejor hacer una reserva para no quedarse sin plaza. Hay varios turnos cada noche. Explican que se puede observar esa noche y hay una proyección de una película (30 minutos aproximadamente). Luego los visitantes pasan a la cúpula, donde se puede realizar la observación.

Organizan actividades para los niños, y también abren días especiales (eclipses o lluvia de estrellas). También hay cursos de iniciación a la astronomía, totalmente gratuitos. La verdad es que tener un observatorio tan cerca del camping te abre las puertas a un mundo que pocos tienen a su alcance.

**Recomendaciones:** Aunque hay varios turnos, es mejor hacer una reserva. Tienes que ser puntual, porque normalmente hay gente haciendo cola; si pasan 5-10 minutos y no acudes, dejarán pasar a otra persona en tu lugar. También deberías llevar algo de ropa de abrigo, dada la altitud y las horas.

## 4. Geocaching

El geocaching es un juego que une deporte, naturaleza y nuevas tecnologías. Hay diferentes rutas guiadas por GPS, con puntos en los que se esconde un tesoro. El objetivo es encontrar ese tesoro, que en ocasiones puede ser muy sorprendente.

Las rutas son para todos los gustos y colores, hay varios niveles de dificultad y duración. Es una actividad que se puede hacer en grupos, o solo con la familia. Estas rutas son muy interesantes para los niños y adolescentes. Además, el geocaching sirve para conocer las rutas de menhires, castillos, villas, pueblos y otros sitios curiosos.

La actividad en sí es gratuita, solo tienes que descargar las coordenadas en tu dispositivo GPS. Si te haces geocaché premium tienes algunas ventajas (esto sí tiene un pequeño coste).

Seguro que conoces alguna otra actividad interesante cerca de nuestra zona. Escribe un comentario porque cuanto más se amplíe la lista, mejor.

Y si te ha gustado este artículo, ¡**compártelo con tus amigos!**

Texto extraído y adaptado de <http://campingvalderredible.es/que-hacer/>

### 10.4.3 Actividad 5. Transcripción

**Antonio G:** Hola, soy Antonio G de inteligencia viajera punto com y este es otro capítulo de la charla viajera. Hoy tenemos a una chica. Ella se llama Andrea Bergareche y ella es autora del blog lápiz nómada punto com. Andrea es escritora, artista, tatuadora, ilustradora, pero sobre todo, una inquieta viajera. Bienvenida Andrea, ¿qué tal?

**Andrea:** Muy bien. Muchas gracias, Antonio. Gracias por dejarme estar aquí contigo compartiendo este ratito.

**Antonio:** Genial. Entonces, desde el punto de vista de ti como, como mujer viajera en solitario, que le dirías, o qué consejo aplicarías para estas personas que, las chicas, ¿no?, sobre todo, que quieren empezar a dar ese salto a viajar solas, pero no siempre se quedan ahí, ¿no?, y no se atreven.

**Andrea:** Pues que se animen, que al final, o sea, las mujeres somos unos seres super fuertes. Nos han dicho toda la vida que no, que necesitamos alguien más, que necesitamos un hombre, que necesitamos protección, que somos débiles. ¡Un carajo! O sea, detrás de cada hombre fuerte ha habido una mujer todavía más fuerte aguantando todo detrás, ¿no? Entonces, tenemos una fuerza la mujer, que vamos, para aguantar toda la mierda que nos echa esta sociedad, es ... que somos fuertes de cojones. O sea, que... que se van a dar cuenta que son super fuertes, de que tienen la capacidad de hacerlo, de que no hay que hacer nada especial porque la gente me dice, es que tú eres muy valiente, es que tu eres una loca, es que tu

eres una atrevida... ¡no! Yo también tengo mis miedos, yo también tengo mis vergüenzas, yo soy super tímida, de repente a veces ¿no? , y aun así la ruta te ayuda. Tú sales y la ruta te sonrío. Si sales con la mejor energía, todo te va a ir bien y vas a descubrir que se puede ¿no? Así que, que se animen, que lo más difícil es empezar, pero que cuando llevas una semana empieza a rodar.

**Antonio:** Bueno, eh... Andrea, una pregunta para, más para los lectores que para mí, ¿tú, qué le dirías a las personas que... no se atreven a dar este primer paso, principalmente por miedo para viajar o sobre todo para hacer lo que haces tú que es vivir viajando?

**Andrea:** Pues le diría que la vida es una, que estamos siempre preocupados por tonterías, por cosas, problemas mentales que los hacemos bolas de nieve, por auténticas estupideces, que si el trabajo, que si esta relación amorosa, que si, no sé, tonterías. La vida es una, somos muy pequeños, en nuestro universo gigante y si no es ahora no va a haber otro momento. Siempre estamos con excusas, así que, aprovecha la vida, disfrútala, si te nace el impulso de irte a algún lado, pues, es un impulso que está ahí, que es verdadero, que tu alma te lo está pidiendo, tu cuerpo te lo está pidiendo y es una forma de desintoxicarse, también de la sociedad en la que vivimos, porque estamos todos muy intoxicados y no nos podemos dar cuenta, así que lánzate, agarra la mochila, manda todo al carajo, y vete. Vas a encontrar que hay otra persona ahí, detrás, que eres tú, pero que estaba silenciada y que va a valer más que cualquier cosa que hayas podido dejar. Así que, que atreverse. Y no hay más.

**Antonio:** Qué bueno.

#### 10.4.4 Actividad 11. Instrucciones

En Consultas avanzadas abre la pestaña ¿Cómo se dice?

Diccionario de colocaciones del Español

DiCE

» Inicio de sesión de usuario

Bienvenida | Acerca del DiCE | Consulta general | **Consultas avanzadas** | Actividades didácticas

Consultas avanzadas : [¿Qué significa?](#) | **¿Cómo se dice?** | [Búsqueda por colocativo](#) | [Búsqueda por FL](#)

Base \* (unidad léxica opcional):  
  

Esquema sintáctico \*:  
  

Glosa:

**¿Qué puedo buscar aquí?**

¿Cómo se dice?  
p.ej. *alegría* + **adjetivo** que significa 'que se transmite con facilidad' -> *contagiosa*

\* Campo obligatorio

En la casilla *Base* tienes que introducir el nombre *miedo*, en *Esquema sintáctico* introduce *verbo + ~* (este signo sustituye la base) y al final en la casilla *Glosa*, elige el sentido que quieres expresar. Pulsa al botón *Buscar* y encontrarás los colocativos que buscas.

Si pulsas el signo +, obtendrás más información, así como unos ejemplos para cada colocación.



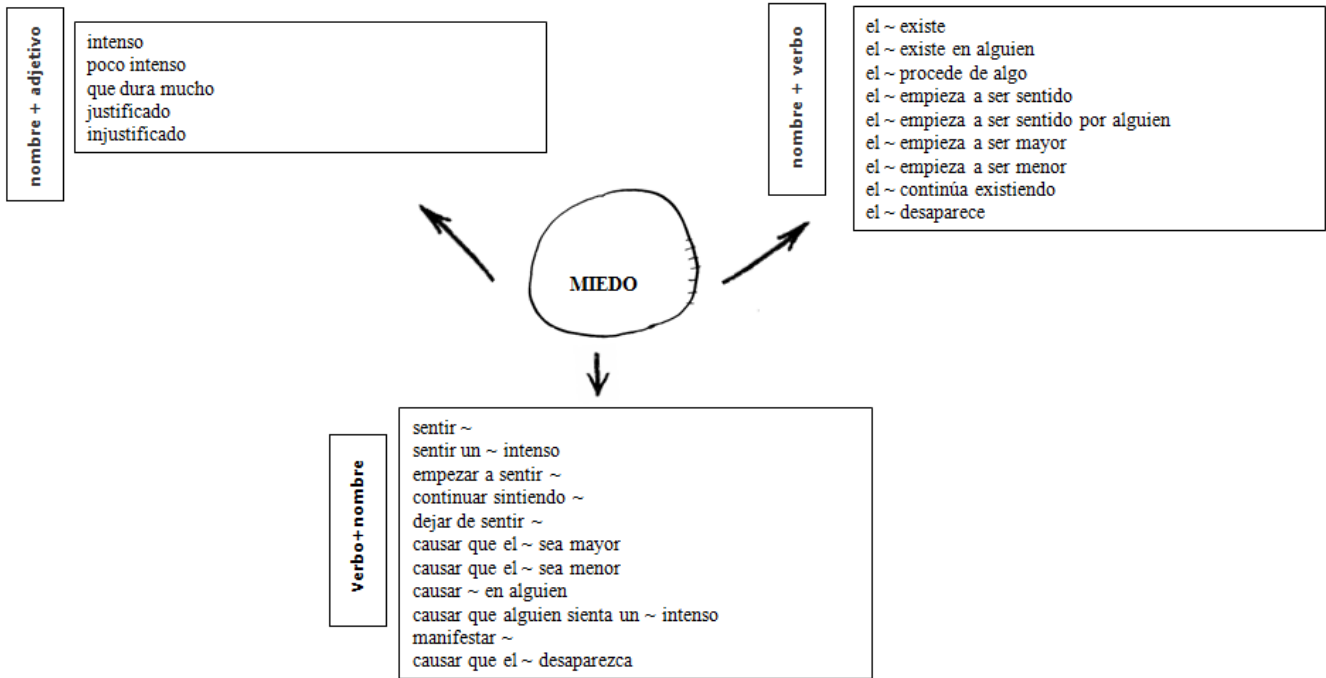
#### 10.4.5 Actividad 17. El juego del domino

*Cortar por la línea de la mitad (entre hacer y una foto) y luego en tiras horizontales.*

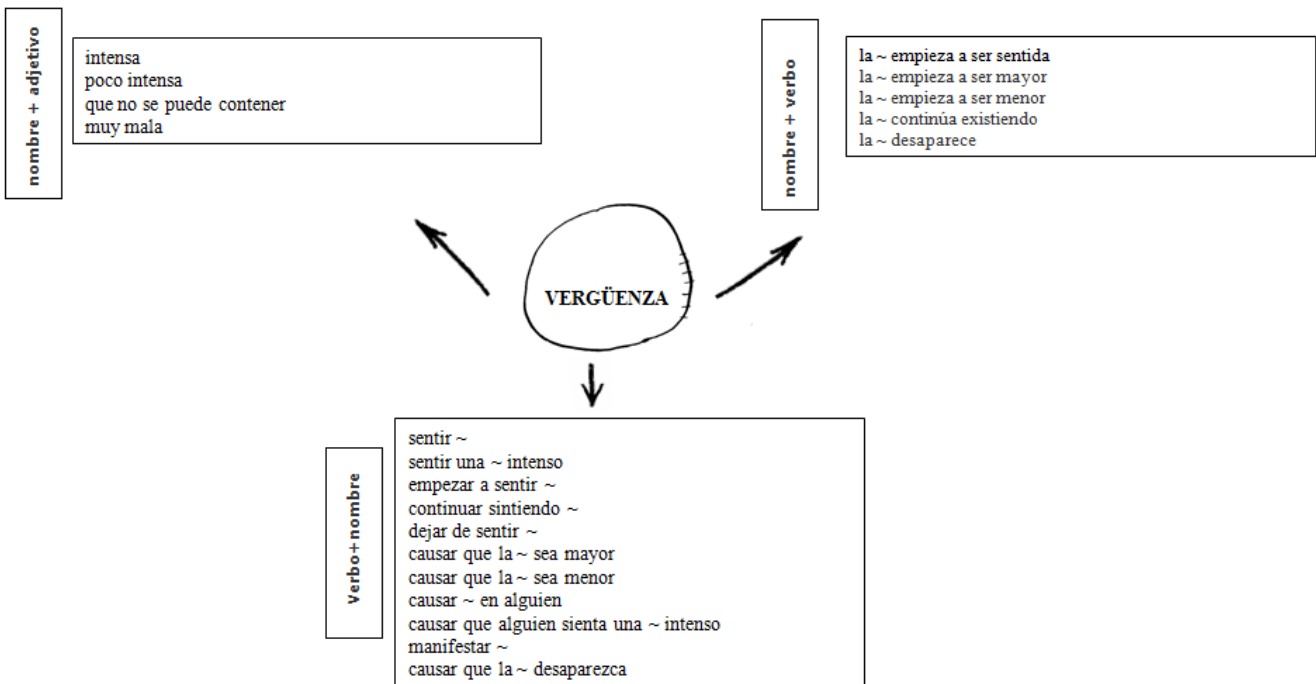
<b>ODIO</b>	<b>HACER</b>	<b>UNA FOTO</b>	<b>HACER</b>
<b>UNA VISITA</b>	<b>HACER</b>	<b>COLA</b>	<b>TENER</b>
<b>LA SENSACIÓN</b>	<b>SENTIR</b>	<b>VERGÜENZA</b>	<b>DAR</b>
<b>UN SALTO</b>	<b>SENTIR</b>	<b>MIEDO</b>	<b>REALIZAR</b>
<b>UN VAIJE</b>	<b>TENER</b>	<b>FUERZA</b>	<b>DAR</b>
<b>UN PASO</b>	<b>TENER</b>	<b>UNA VENTAJA</b>	<b>REALIZAR</b>
<b>UNA ACTIVIDAD</b>	<b>PERDER</b>	<b>LA CAPACIDAD DE</b>	<b>DAR</b>
<b>UN GOLPE</b>	<b>HACER</b>	<b>UNA RUTA</b>	<b>PERDER</b>

<b>LA OPORTUNIDAD</b>	<b>PERDER</b>	<b>LA SUERTE</b>	<b>HACER</b>
<b>UNA EXCURSIÓN</b>	<b>HACER</b>	<b>UNA RESERVA</b>	<b>TENER</b>
<b>EL PLACER DE</b>	<b>DAR</b>	<b>UN GRITO</b>	<b>TENER</b>
<b>SUERTE</b>	<b>PERDER</b>	<b>LA FUERZA</b>	<b>PERDER</b>
<b>LA VERGÜENZA</b>	<b>REALIZAR</b>	<b>UNA EXCURSIÓN</b>	<b>DAR</b>
<b>UN CONSEJO</b>	<b>SENTIR</b>	<b>FELICIDAD</b>	<b>SENTIR</b>

### 10.4.6 Actividad 18. Asociograma



### 10.4.7 Actividad 19 B. Asociograma



### 10.4.8 Actividad 23. Ficha de autoevaluación

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

#### Ficha de autoevaluación "Entrevista con un viajero"

Por parejas, simulad una entrevista en la cual uno hace de entrevistador y el otro, de viajero. En este enlace (<https://inteligenciaviajera.com/articulos-sobre/charlas-viajeras/>) encontraréis varias entrevistas de las que os podéis inspirar para la elaboración del diálogo. Es importante que uséis el mayor número de colocaciones posibles. No olvidéis grabar la entrevista para después poder corregiros mutuamente.

Marca que es lo que puedes hacer en la *columna 1*. Pide a tu profesor o compañero que evalúe lo que puedes hacer en la *columna 2* y usa la *columna 3* para marcar las cosas que todavía no puedes hacer.

	Alumno	Profesor/ compañero	Objetivos
1. Puedo incluir al menos 10 de las CVS que he aprendido hoy	_____	_____	_____
2. Puedo incluir colocaciones del apartado "Para los que quieren saber más"	_____	_____	_____
3. Puedo usar colocaciones con verbos aspectuales	_____	_____	_____
4. Puedo usar colocaciones con verbos causativos	_____	_____	_____
5. Puedo usar correctamente el número de los nombres en las colocaciones	_____	_____	_____
6. Puedo usar correctamente los artículos en las colocaciones	_____	_____	_____
7. Puedo usar diferentes estructuras sintácticas de las colocaciones	_____	_____	_____
8. Puedo incluir colocaciones encadenadas incorporando los adjetivos	_____	_____	_____
9. Puedo usar nuevas colocaciones usando el Corpus del español para buscarlas o comprobar su uso	_____	_____	_____

Con esta tarea he aprendido: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La próxima vez me gustaría mejorar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

