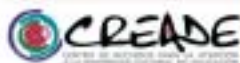


# monografias

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS Y SU ENSEÑANZA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA





monografías



# ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS Y SU ENSEÑANZA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Marta Higuera García*

ASELE  
Colección Monografías nº 9  
Málaga, 2006



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO.: 651-06-373-7  
ISBN.: 84-369-4308-2  
Depósito Legal: M-14.064-2007  
Imprime: ARTEGRAF

*<http://publicaciones.administracion.es>*

# ÍNDICE GENERAL

---

1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	11
2.1. Aspectos psicolingüísticos.....	11
2.1.1. El cognitivismo y la enseñanza de colocaciones.....	11
2.1.2. La adquisición del léxico.....	14
2.1.3. Bases de nuestra propuesta metodológica para la enseñanza del léxico .....	19
2.2. Aspectos lingüísticos .....	22
2.2.1. Antecedentes del término <i>colocación</i> .....	22
2.2.2. Partes de una colocación.....	24
2.2.3. Definiciones más recientes .....	25
2.2.3.1. Procedentes de la lexicografía, del análisis estático y de la lingüística.....	26
2.2.3.2. Procedentes de la didáctica .....	35
2.2.3.3. Propuesta conceptual .....	37
2.2.3.4. Las colocaciones y las competencias del <i>Marco común europeo de referencia</i> .....	40
2.2.4. Taxonomías.....	41
2.2.5. Las colocaciones frente a otras unidades léxicas pluriverbales.....	50
2.2.5.1. A la búsqueda de un hiperónimo .....	50
2.2.5.2. Nuestra propuesta clasificatoria de unidades léxicas .....	52
2.2.5.2.1. Combinaciones libres, colocaciones prototípicas y colocaciones no prototípicas.....	54
2.2.5.2.2. Colocaciones y compuestos .....	56
2.2.5.2.3. Colocaciones y expresiones idiomáticas.....	60
2.2.5.2.4. Colocaciones y expresiones institucionalizadas.....	63
3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
3.1. Las colocaciones y el desarrollo de la competencia léxica .....	71
3.1.1. Razones que justifican su enseñanza .....	72
3.1.2. ¿Qué colocaciones enseñar? .....	76
3.1.3. Fuentes para la enseñanza de colocaciones.....	78

3.2. Propuesta metodológica para la enseñanza de colocaciones....	87
3.2.1. Revisión de estudios experimentales .....	87
3.2.2. Secuencia didáctica .....	92
3.2.3. Principios para la enseñanza de colocaciones .....	95
3.2.4. Propuesta de materiales de autoformación integrando las TIC .....	97
3.2.4.1. Objetivos .....	97
3.2.4.2. Programación .....	98
3.2.4.3. Diseño didáctico: guiones y bocetos de los módulos.....	100
3.2.4.4. Características del material .....	101
3.2.4.5. Conclusiones de la validación de este material..	104
3.2.5. Ejemplo de actividades para la enseñanza de colocaciones con un manual impreso .....	108
3.2.5.1. Objetivos .....	108
3.2.5.2. Metodología para la elaboración del material complementario .....	109
4. CONCLUSIONES .....	121
5. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS .....	125

## Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

---

Dada la escasez de artículos que apliquen el concepto de colocación a la didáctica del español como lengua extranjera (en adelante, ELE), parecía urgente y necesaria una investigación, desde esta perspectiva de la lingüística aplicada, que reflexionara sobre dicho concepto y que analizara los puntos coincidentes y divergentes con las propuestas de la lexicografía.

Nuestra experiencia de una década de formación de profesores de ELE en distintos cursos de postgrado arrojaba resultados muy positivos: con unas seis horas de instrucción en este concepto, los alumnos eran capaces de distinguir, con bastante eficacia, las colocaciones de otras unidades léxicas y podían elaborar actividades para su enseñanza en la clase de ELE. Así mismo, nuestra propia experiencia como profesora de ELE lo ratificaba: durante varios años, al aplicar esta forma de enseñar léxico en el aula, constatamos que los alumnos se acostumbraban a anotar las colocaciones y a traducirlas como una sola unidad léxica, mejorando de esta forma su retención del léxico y la precisión al emplearlo.

Otra razón que ha alentado esta investigación, no menos importante

que la anterior, ha sido comprobar que tanto en libros de formación para profesores de inglés como lengua extranjera, como en el material complementario para alumnos, destinado al aprendizaje del léxico inglés es habitual hablar de colocaciones, mientras que en las monografías para la formación de profesores como lengua extranjera este concepto aparece tímidamente y sólo en los libros de reciente publicación: [Cervero y Pichardo, 2000; Alvar Ezquerro, 2003; Gómez Molina 2004a, 2004b] y en los libros para el aprendizaje del léxico del español no se menciona este concepto en casi ninguna ocasión. Consecuentemente, se desprende de estos hechos que la didáctica de ELE debería incorporar este concepto que ya está consolidado en la didáctica del léxico de otras lenguas extranjeras desde hace varios años.

Por otra parte, la lectura de la gran parte de fuentes bibliográficas de enseñanza del inglés como lengua extranjera analizadas, ponía de manifiesto que el concepto que se aplicaba en esas obras era bien distinto al que proponía la Lingüística teórica. Las características más destacadas eran la institucionalización y la frecuencia de coaparición, pero

no lo eran tanto la restricción léxica ni la direccionalidad ni la tipicidad. Sin embargo, al analizar las actividades propuestas en las obras de Lewis [1993; 1997; 2000] coincidíamos con él en que esa forma de agrupar las palabras en unidades superiores a esta unidad, que diera cuenta de sus restricciones combinatorias en una lengua y que considerara, sobre todo, que un concepto podía expresarse mediante otros lexemas en otras lenguas [Hausmann, 1989] podía facilitar el aprendizaje de léxico.

Para conciliar la definición lingüística y las aplicaciones prácticas que ya existían para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, era necesario un concepto más amplio de las colocaciones, sin renunciar, por ello, a una delimitación precisa. Este intento nos llevó a reconsiderar y desestimar el tipo de clasificaciones discretas que suponían una visión más tradicional de la lengua y, al adoptar el marco teórico de la lingüística cognitiva, nos decantamos por una clasificación no discreta de las unidades léxicas en la que hay conjuntos borrosos, ejemplares que pertenecen a categorías intermedias, intersecciones entre conjuntos o, como también se ha denominado,

elementos prototípicos y otros no prototípicos.

Precisamente por ser un campo completamente novedoso en la enseñanza de ELE, esta investigación no presentó un estudio experimental *stricto sensu*, sino que tras desarrollar un marco lingüístico, psicolingüístico y metodológico para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en particular y del léxico en general, se elaboraron y evaluaron unas propuestas didácticas para su enseñanza. En nuestra opinión, las tres aportaciones del presente trabajo a la didáctica del léxico son: en primer lugar, **una definición del concepto de colocación**, que sea comprensible y rentable para profesores de español como lengua extranjera, así como una aplicación a la didáctica del español. En segundo orden, **una propuesta metodológica para la enseñanza de colocaciones a alumnos de ELE**: secuencia didáctica y algunos principios fundamentales para su enseñanza<sup>1</sup>. Por último, se ofrecen dos **aplicaciones prácticas a la didáctica del español**: un material en cederrón para la formación de profesores en este concepto y un ejemplo para trabajar las colocaciones de una unidad de un manual impreso.

1. En la Tesis doctoral de la que este trabajo es heredero [Higueras, 2004a], se propone también una tipología de ochenta actividades para la enseñanza de colocaciones, que ha sido publicada en [Higueras, 2006]. Las limitaciones de extensión del presente trabajo han obligado a dejar también fuera una tercera aplicación práctica: un material para el aprendizaje autónomo del léxico que incorpora colocaciones y otros tipos de unidades léxicas, que también fue evaluado por una serie de alumnos de nivel intermedio. Tanto el contenido de la Tesis como los anexos han sido resumidos con el fin de ofrecer aquí una visión global de las ideas principales, que están allí explicadas más prolijamente.



Los contenidos se distribuyen de la siguiente forma: el segundo capítulo se dedica a aspectos teóricos, tanto psicolingüísticos como lingüísticos para definir las colocaciones y explicar sus características, similitudes y diferencias con otro tipo de unidades léxicas. El tercero aborda fundamentos metodológicos: por qué enseñar colocaciones, cuáles se deberían enseñar, cómo y la explicación del diseño de esas dos propuestas prácticas, así como los resultados de su validación en el aula. El libro acaba con las conclusiones finales, la bibliografía y los anexos que permiten comprender la propuesta práctica.

Creemos que tras un periodo amplio de aplicación en el aula de ELE, podrá corroborarse o refutarse la utilidad y eficacia de las propuestas aquí diseñadas, junto con las aportaciones de otras investigaciones que seguramente se realizarán con el mismo objetivo. Será el momento de contrastar distintas metodologías y ello permitirá futuras investigaciones experimentales.

Unas palabras finales de agradecimiento a todas las personas que aportaron sus valiosos comentarios a la Tesis doctoral, así como a ASELE, por premiar esta modesta contribución a esta disciplina, y al CIDE y CREADE, por materializar este libro.



## Capítulo 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

---

### 2.1. ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS

#### 2.1.1. El cognitivismo y la enseñanza de colocaciones

La presente investigación se enmarca dentro del cognitivismo y por eso iniciamos esta fundamentación teórica abordando de forma muy resumida algunos postulados básicos de esta corriente y dedicando especial atención a los que sirven de marco para la didáctica de las colocaciones. El cognitivismo se encuentra en un lugar intermedio entre las teorías que sólo se centraban en la competencia —como el generativismo— y las denominadas ‘gramáticas de listas’. Su objetivo es **dar cuenta de las producciones lingüísticas reales**, no de la competencia del hablante oyente ideal, y parte, por tanto, de producciones contextualizadas, al tiempo que otorga mucha importancia a aspectos idiosincrásicos de las lenguas. **Es un enfoque basado en el uso** (el estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa), que pone énfasis en la lengua real, por eso no deja fuera las construcciones idiomáticas que el generativismo consideraba ajenas a las reglas generales [Langacker, 1987,

57]. Estas características son fundamentales para el estudio de las colocaciones, ya que también estas son idiosincrásicas de cada lengua y sólo se pueden estudiar desde la actuación; además, este modelo es interdisciplinar y nuestra propuesta pretendemos que lo sea, pues tiene en cuenta tanto aspectos semánticos como funcionales, sintácticos y pragmáticos.

Uno de los postulados destacados del cognitivismo es la convicción de la naturaleza cognitiva del lenguaje, es decir, que **el lenguaje** no es una capacidad diferenciada y autónoma respecto a la cognición humana, sino que **interactúa con los demás sistemas cognitivos y no se debe estudiar aislado de ellos** [Cuenca y Hilferty, 1999]. Respecto a la adquisición de una lengua, el cognitivismo, al igual que el paradigma chomskiano, mantiene que son esenciales la posesión de estrategias generales de construcción de hipótesis y la presencia de datos lingüísticos proporcionados por los adultos. La diferencia estriba en que el cognitivismo no defiende la existencia de principios abstractos exclusivos del lenguaje, sino que la gramática se descubre gracias a principios generales de nuestra cognición (leyes generales de

procesamiento, formas de categorización, etc.).

Durante muchos años el léxico fue desatendido y apenas se realizaron estudios teóricos, ya que se consideraba que no había reglas que pudieran explicar su funcionamiento, a diferencia de lo que sucedía con la fonología y la gramática. Sin embargo, en las tres últimas décadas ha despertado mucho interés, especialmente con la lingüística cognitiva y estamos en condiciones de afirmar que **hay también principios estructuradores del léxico**. Nation [2001, 398-399] menciona cuatro de ellos: reglas de ortografía, de pronunciación, de formación de palabras y colocaciones.

Otro postulado importante del cognitivismo es la necesidad de combinar estructuras simples para formar estructuras complejas. Castañeda [1997, 24] afirma que "...nuestra capacidad de procesamiento es limitada: su máximo aprovechamiento pasa por la automatización de ciertas operaciones". Este hecho daría cuenta de la **necesidad de reconocer y memorizar unidades léxicas complejas**, que permitirían al alumno centrarse en otros aspectos lingüísticos o no lingüísticos, al producirse un intercambio comunicativo.

Consecuencia de lo expuesto anteriormente, afirmamos que se impone **una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje** —la semántica y la

pragmática, la semántica y la gramática, la gramática y el léxico— precisamente porque se afirma que todos los aspectos del lenguaje son simbólicos. La gramática cognitiva defiende que el léxico, la morfología y la sintaxis forman un *continuum* de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido conceptual con finalidades expresivas. En nuestra propuesta para la enseñanza de colocaciones defendemos un enfoque interdisciplinar, que tiene en cuenta tanto la perspectiva semántica como la pragmática y la funcional, ya que en las actividades las colocaciones deben asociarse a una función lingüística, en el sentido que tiene este término en la didáctica de lenguas extranjeras: el fin para el que se usa el lenguaje. Muchos autores resaltan que hay determinados fenómenos, entre los que se encuentran las colocaciones, que tradicionalmente se han considerado gramaticales (como las preposiciones y locuciones prepositivas) y que, sin embargo, son susceptibles de recibir un tratamiento léxico (por ejemplo, *at the present time* se puede enseñar bien desde la gramática como una locución prepositiva o bien desde el léxico, como una unidad lexicalizada, que es en muchas ocasiones sinónima de *now*, 'ahora').

También Lewis [1993; 1997; 2000] ha aplicado la idea del *continuum* entre léxico y gramática a la didáctica de lenguas extranjeras y aporta en sus obras numerosos ejemplos para el inglés, que demuestran, en su opinión, que la gramática

puede explicarse desde el léxico. Un buen ejemplo de ello es que es posible aprender bloques (*chunks*) de forma holística y proceder más tarde al análisis de las palabras que lo integran para aprender así la gramática, como ya había propuesto Peters [1983].

Por otra parte, **la teoría de los prototipos** pone de manifiesto que la categorización cognitiva es muy diferente a la categorización tradicional, que se basaba en oposiciones binarias (sordo frente a sonoro; animado o inanimado, etc.), fruto de la huella aristotélica que concebía la realidad como un conjunto de atributos indispensables y una serie de accidentes o propiedades incidentales que no afectaban a la esencia de la realidad [Moure, 1996, 13]. Este binarismo se justificaba por el temor a aminorar el valor de las categorías iniciales, si se reconocían transiciones. Sin embargo, es innegable la existencia de entidades y ejemplares que combinan rasgos de clases enfrentadas: por ejemplo, en biología la estrella de mar o la bacteria disfrutan de una categorización ambigua entre las clases animal y vegetal. Este hecho no implica que muchos seres vivos sí que puedan definirse como animales o

plantas, sino que las clases del tipo animal o vegetal no constituyen verdaderos conjuntos, sino más bien conjuntos borrosos o difusos<sup>2</sup>. Esta falta de nitidez de las clases, es decir, el afirmar que el grupo de los animales y el de las plantas no constituye un verdadero conjunto con límites claros, como tampoco el de colocaciones y expresiones idiomáticas, simplemente reclama otras técnicas de análisis diferentes. Ya no habrá casillas preestablecidas en las que deban situarse los términos, sino que el único molde será un *continuum* con dos polos caracterizados y una pérdida progresiva de definición de uno a otro extremo.

En esta misma línea, la teoría de los prototipos afirma que no todos los miembros de una categoría tienen el mismo estatuto ni pueden considerarse buenos ejemplos de ella, sino que hay unos prototípicos y otros que no lo son tanto. Así, llegamos a la definición de prototipo, según Rosch [1978]: se trata del ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras

---

2. Los conjuntos borrosos constituyen el aparato sobre el que se sustenta la lógica de la vaguedad o la lógica de lo difuso o de lo borroso, pero eso no quiere decir que la lógica sea vaga ni borrosa ni inexacta. Aceptar la existencia de la imprecisión y emplear la teoría de los conjuntos borrosos para adscribir un miembro a una clase permite construir un marco teórico paralelo al de los conjuntos ordinarios y conseguir un radio de aplicación mayor [Moure, 1996, 30]. Además, no se excluye la posibilidad de recurrir a oposiciones binarias cuando sea preciso, sino que esta visión viene a explicar los casos que una concepción discreta había dejado al margen de la investigación.

categorías. Por lo tanto, **las categorías se definen como difusas**, no como compartimentos estancos claramente diferenciados: **el paso de unas categorías a otras es gradual** y junto con los elementos prototípicos, hay otros miembros periféricos.

La teoría de los prototipos, que es un modelo de categorización de base psicológica, es útil para explicar la forma en la que las personas pueden clasificar y entender ejemplos atípicos de una categoría, por ejemplo que pelícanos y pingüinos puedan verse, a pesar de no ser prototípicos, como pájaros. Muchas de **las taxonomías de unidades fraseológicas parecen apoyarse en este principio cuando hablan de un *continuum* de idiomática** y de otra serie de rasgos que comparten estas unidades léxicas. La propuesta más elaborada en esta línea, que se basa en una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas, es la de Ruiz Gurillo<sup>3</sup> [1997; 1998]. La consecuencia de adoptar una visión no discreta de estos fenómenos es que los conceptos no se pueden definir con criterios absolutos, sino por la intersección de propiedades que tienden a coincidir estadística o probabilísticamente; por ello, en el apartado 2.2.5. reflexionaremos y compararemos las colocaciones con otra serie de unidades léxicas y

adoptaremos la línea de Ruiz Gurillo [1998] y de Zuluaga [2002].

### 2.1.2. La adquisición del léxico

No es nuestro objetivo abordar el complejo tema de la adquisición del léxico en una lengua extranjera en este libro (cfr. [Aitchison, 1987; Baralo, 1997; 1999; 2001; Coady y Huckin, 1997; Schmitt y McCarthy, 1997; Schmitt, 2000; 2004; Singleton, 2000]), pero sí intentaremos llamar la atención e incidir en tres aspectos básicos —el lexicón, las unidades léxicas y el olvido— por su incidencia directa en la metodología que consideramos acertada para la enseñanza del léxico.

Brevemente, analizamos ahora cómo se almacenan las palabras en nuestra mente, con el fin de justificar la elección de técnicas que favorezcan su recuperación. Los recientes estudios en psicolingüística permiten afirmar que la adquisición de léxico no es sólo 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 aprendiente teje una intrincada red de relaciones —fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o

3. Ruiz Gurillo [1997, 71] justifica su concepción de los fenómenos fraseológicos como integrantes de un *continuum* porque las categorías lingüísticas son complejas (caracterizadas por más de una propiedad o rasgo) y asimétricas (cada unidad de la clase no debe definirse por todas las propiedades o rasgos, sino únicamente por algunos de ellos); por tanto, no tiene sentido pensar que todas las locuciones, por ejemplo, compartan los mismos rasgos.

personales— entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida. Este almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica es lo que denominamos **lexicón**<sup>4</sup> y contiene tanto las piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre unas y otras.

Parece pues que es posible afirmar que **las palabras se almacenan en el lexicón no como en un diccionario, sino formando redes**, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a *input*. Aitchison [1987, 74-85] demostró, a través de experimentos que consistían en pedir a una serie de informantes que dijeran la primera palabra que les venía a la mente cuando se les presentaba una determinada unidad léxica, que hay ciertos principios estructuradores del léxico, o bien distintos tipos de relaciones entre unidades léxicas. Las listó por orden de frecuencia: coordinación; colocaciones; superordinación y en cuarto lugar, sinonimia.

Por consiguiente, la enseñanza de colocaciones ayudará a la memorización de unidades léxicas y a su recuperación. Además, dado que el lenguaje está lleno de frases léxicas que agilizan la conversación y que el hablante tiene memorizadas como un todo y a las que acude y va ensamblando como elementos del discurso repetido ([Coseriu, 1977; Nattinger y DeCarrico, 1992; Wray, 2002; Schmitt, 2004]), su enseñanza mejora también la fluidez y precisión de los alumnos. Es decir, que la enseñanza del léxico debería recaer también en el **principio de idiomaticidad**. Este principio defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Esta visión implica superar el principio de selección libre (*the open choice principle*), que afirma que el léxico se entiende como un conjunto de palabras individuales que se pueden emplear con mucha libertad y que sólo están limitadas por reglas gramaticales (es la visión tradicional, que implica entender la lengua como un

4. Baralo [2001, 26] lo define en estos términos: “Llamamos ‘lexicón’ a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de ‘léxico’, como sinónimo de ‘vocabulario’, entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua. En este sentido, el adjetivo ‘mental’ puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo”.

sistema de reglas sintácticas en el que se encajan ciertas palabras).

También Lahuerta y Pujol<sup>5</sup> [1996] y Baralo [1997; 2001], describieron este tipo de relaciones, y recientemente Gómez Molina [2004a, 495] ha insistido sobre este tema al afirmar que estudios basados en experimentos asociativos demuestran que los tipos de relaciones básicas que las personas suelen emplear son: coordinación (*cuchara- cuchillo- tenedor*), combinaciones sintagmáticas (*azul turquesa/ marino/ eléctrico; carta personal/ certificada/ urgente/ de negocios*), relaciones jerárquicas (*infusión- té*) y, por último, que casi siempre se suele seleccionar la pareja si la palabra estímulo es elemento de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos, complementarios). Por tanto, los profesores deberíamos presentar y practicar las palabras y unidades léxicas mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental, para, de esta manera, mejorar y agilizar su aprendizaje. Veamos las propuestas prácticas que apunta Baralo [2001, 37]:

(...) En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un *input* comprensible, sujeto a la regla de Krashen ( $i + 1$ ), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Del mismo modo, Thornbury [2002, 93-100] ejemplifica diferentes tipos de actividades que permiten al alumno integrar las palabras nuevas con las conocidas, a través de una escala que va de las más sencillas a las más complicadas desde el punto de vista cognitivo: actividades de identificar, de seleccionar, de relacionar, de clasificar y, por último, de ordenar según un criterio (*ranking activities*).

- 
5. Para estos autores las características principales del lexicón son cuatro: 1) es una red con múltiples asociaciones: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas... con diferentes tipos de relaciones a su vez. Por ejemplo, dentro de las semánticas hay: a) relaciones de coordinación (*arriba y abajo; sal y pimienta*); b) relaciones de combinación (*salado /mar; vivo/ rojo*); c) de hiperonimia; d) de sinonimia, etc. 2) La cantidad de asociaciones de las entradas léxicas es variable, cada unidad establece una serie de relaciones que no tiene por qué coincidir con la cantidad y naturaleza de otras. 3) Muchas de las asociaciones son personales y otras están ya fijadas en la lengua (*blanco y negro, marido y mujer, cada dos por tres*), y 4) la relación entre las palabras es más importante que su localización absoluta.



Por tanto, aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas (y este proceso es personal y diferente en cada alumno) y para asociarla con las que ya se dominan, y que, de esta forma, la nueva unidad léxica encuentre su lugar adecuado en la red que forma en el lexicón, como demuestra el siguiente ejemplo. Cuando explicamos *caliente* y *frío*, el estudiante probablemente las define por oposición: *caliente* = 'no frío'; y *frío* = 'no caliente'. Sin embargo, cuando incorporamos un nuevo elemento, por ejemplo, *templado*, cambia toda la estructura, porque hay que buscar una nueva manera de explicar esos tres términos: *caliente* = 'no frío, no templado'; *templado* = 'no frío, no caliente', y *frío* = 'no caliente, no templado'. Además, el alumno la asociará con otros adjetivos, con otras palabras que empiecen por esa sílaba, con las traducciones de esas palabras a su lengua materna, etc. De esta forma, se va construyendo esa red de asociaciones que integran nuestra competencia léxica, habida cuenta de que saber una palabra implica tener conocimiento no sólo del significado y referente, sino también de su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se

combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos [Higueras, 1996; 2000].

Por tanto, **el significado colocacional es uno de los elementos que integran el conocimiento que tenemos de una palabra** [Nation, 1990; 2001]; así pues, 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. Por ejemplo, no podemos decir que conocemos la palabra *hablar* si no sabemos que se dice en español: *hablar una lengua extranjera, hablar en público, hablar claro, hablar de negocios, hablar sin acento, hablar por hablar*, etc. También forma parte del conocimiento de una palabra saber qué colocaciones son distintas respecto a su lengua materna, por ejemplo que no podemos decir *\*hablar la verdad*. [Hill, 2000, 61].

Más preciso que hablar de adquisición de palabras es **centrarse en una unidad de análisis más amplia,**

la **unidad léxica** (cfr. [Higueras, 1997; Bogaards, 2001; Gómez Molina, 2004b]), que podríamos definir como un ítem que consiste en una o más palabras (las unidades que van separadas por espacios en la escritura y por pausas en la cadena oral), que forman una unidad inseparable semántica y sintácticamente. Analizaremos más adelante distintos tipos de unidades léxicas que debe enseñar el profesor de ELE, en el punto 2.2.5.2.

Dedicamos, así mismo, unas líneas a uno de los aspectos que más dificulta la adquisición del léxico: **la facilidad con la que se olvidan las palabras aprendidas**. Si a esto añadimos que aprender un léxico es un proceso especialmente complicado<sup>6</sup>—dado que es sobre todo un proceso de acumular y relacionar un número elevado de piezas léxicas y no sólo de reetiquetar objetos— y que **el olvido parece afectar más al léxico que a la gramática o la fonología**, entenderemos por qué es uno de los caballos de batalla de cualquiera que desee dominar una lengua extranjera. Por tanto, el objetivo del aprendizaje del léxico es conseguir que la información léxica pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. ¿Cómo se

consigue? Schmitt [2000, 130] propone que se relacionen las unidades nuevas con otras conocidas, es decir crear redes de significados o relacionar palabras que empiezan por la misma letra, que son de la misma categoría gramatical, etc., con el fin de crear un anclaje en la memoria. Por su parte, Thornbury [2002, 24] también propone ciertas técnicas que pueden emplear los profesores para evitar o superar el olvido: repetir actividades, emplear reglas mnemotécnicas, propiciar el reencuentro con esas palabras en otros contextos, espaciar los repasos, proporcionar oportunidades para que se usen las palabras y para que haya un procesamiento cognitivo profundo y parece ser que también influye en la memorización el grado de profundidad afectiva que causen las palabras.

Aunque parece complicado planificar un curso de aprendizaje de lenguas y poder llevar a cabo repasos al final de la sesión, al día siguiente, una semana después y transcurridos uno y tres meses, como sugieren, por ejemplo, Gairns y Redman [1986, 94], como profesores podemos ayudar mucho a los alumnos si los sensibilizamos sobre **la importancia y necesidad de repasar individualmente con cierta**

6. En Higueras [2000, 13] resumíamos algunas de las dificultades que implica el aprendizaje del léxico: es un proceso que no concluye nunca; no sólo se trata de asociar unas nuevas etiquetas de las realidades que conocemos, ya que la lengua va unida a la cultura y a la manera de ver el mundo, por lo tanto, al aprender una nueva lengua, surgirán nuevos conceptos y objetos que no serán trasladables a la L1. Además, el alumno tiene que aprender entradas léxicas y no sólo palabras y no coinciden necesariamente entre las lenguas; por último, las combinaciones de las palabras o colocaciones son idiosincrásicas de cada lengua.

**periodicidad**, fuera de clase. Consideramos necesario, por consiguiente, planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido, pues está demostrado que son necesarios varios encuentros con una unidad léxica para que pase a formar parte de nuestro léxico activo.

De lo anterior podemos concluir que el aprendizaje de colocaciones se convierte en un aspecto destacado para mejorar nuestra competencia léxica, al crear redes entre palabras. Por eso, no podemos finalizar este epígrafe sin indicar algunas técnicas de presentación y práctica del léxico que sirven para resaltar las relaciones entre entradas léxicas: utilizar tablas que muestren las colocaciones posibles o imposibles de ciertas palabras sinónimas (por ejemplo, *mirar* y *ver*); emplear escalas (por ejemplo, para las oposiciones graduales (*comida, tiempo, agua* {*helado, a/ frío, a/ templado, a/ caliente/ardiente...*}); presentar las nuevas entradas léxicas por categorías; asociar palabras o colocaciones sinónimas, antónimas o pertenecientes al mismo campo; elaborar mapas semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema; trabajar sinónimos y antónimos en contexto; buscar colocaciones sinónimas en un texto; resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles (por ejemplo, tipos de casas: *chalet, piso, estudio, adosado*, etc. ); seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema o texto y

trabajar sus colocaciones; presentar el léxico nuevo en series cerradas de elementos (días de la semana, colores, meses del año, etc.).

En resumen, la metodología que adoptemos para la enseñanza del léxico debería ser consecuente con lo que sabemos sobre la forma en que se adquiere el léxico. Por esta razón, nuestra propuesta metodológica procura que estos contenidos léxicos estén integrados por unidades superiores a la palabra y que el alumno, tal y como hace en la lengua materna, aplique el principio de idiomaticidad, que aprenda a combinar segmentos léxicos y a adaptarlos a cada contexto de comunicación. También defendemos los beneficios de emplear técnicas que permitan relacionar unas unidades con otras, puesto que parece claro que están almacenadas en nuestro lexicón en forma de redes y que este tipo de relaciones ayudan a relacionar lo nuevo a lo conocido y a anclar esos conocimientos, superando el olvido que suele afectar, especialmente, a los contenidos léxicos.

### 2.1.3. Bases de nuestra propuesta metodológica para la enseñanza del léxico

Comenzaremos con un breve repaso de los principios del enfoque comunicativo que atañen a la enseñanza del léxico, junto con las recientes aportaciones del enfoque léxico, con el fin de encuadrar nuestra propuesta metodológica para la enseñanza del léxico y de las

colocaciones. Su base reside en principios y técnicas que proceden de la enseñanza comunicativa de la lengua, a saber: el partir de las necesidades concretas de nuestros alumnos, defender la enseñanza explícita de estrategias para conseguir que el alumno se responsabilice de su aprendizaje del léxico; el respeto a distintos estilos de aprendizaje; la enseñanza contextualizada del léxico; la atención a todas las actividades comunicativas de la lengua; la incorporación del componente lúdico en el aprendizaje; y la necesidad de relacionar los contenidos léxicos con otros contenidos que integran la competencia comunicativa. Pero, indudablemente, la influencia más importante se encuentra en la finalidad del aprendizaje del léxico, pues defendemos que no es un fin en sí mismo, sino que está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno.

Por supuesto, **compartimos con el enfoque comunicativo la teoría sobre la lengua**, es decir, considerarla como un sistema que tiene como finalidad la comunicación, **así como también su teoría sobre el aprendizaje**, al defender el aprendizaje acumulativo y las actividades que implican comunicación.

Sin embargo, las aportaciones más novedosas a nuestra concepción sobre la enseñanza del léxico proceden del enfoque léxico [Lewis, 1993; 1997; 2000]. En estos trabajos se percibe un cambio en la forma de enfocar tanto la importancia

concedida al léxico —ocupa en ellos un lugar central— como en la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica de los alumnos, ya que el enfoque léxico defiende que tiene que haber siempre **oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto**, aspecto que nosotros consideramos central en la enseñanza de colocaciones. El aprendizaje explícito o directo centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere una gran inversión de tiempo y, por tanto, sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para hablar una lengua extranjera. Por el contrario, el aprendizaje incidental o indirecto aparece gracias a la exposición a *input* oral y escrito, cuando se está usando la lengua con fines comunicativos y, consecuentemente, el tiempo empleado en él es doblemente beneficioso, pero tiene el inconveniente de que su aprendizaje es más lento, puesto que se trata de un aprendizaje gradual y menos sistemático. En cuanto a las colocaciones, no hay acuerdo entre los autores sobre la conveniencia o no de enseñarlas explícitamente; para nosotros, tanto el aprendizaje directo como el indirecto son necesarios y complementarios.

Por otra parte, otro de los postulados básicos del enfoque léxico es que aprender una lengua es **saber segmentar el léxico en unidades complejas** (*pedagogical chunking*), como aparece reflejado en la primera obra de Lewis [1993, 195]:

se trata de que los alumnos desarrollen gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos. Por tanto, Lewis concluye que debemos dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia **unidades léxicas complejas**, con el fin de que se anoten juntas las palabras que suelen coaparecer en una frase –las llamadas colocaciones y las expresiones idiomáticas– o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado –las denominadas expresiones institucionalizadas. Es decir, que se basa en los autores que habían insistido en el papel del aprendizaje de segmentos léxicos [Coseriu, 1977; Peters, 1983; Nattlinger y Decarrico, 1992; Wray, 2002] y en las teorías de aprendizaje del *Language Awareness Approach* y resalta los beneficios de lo que otros autores han denominado *noticing* o toma de conciencia de fenómenos lingüísticos, para lo cual defiende también que se someta al alumno a gran cantidad de *input*. Esta segmentación en bloques o *chunking* afecta a todos los niveles de la lengua, desde las letras hasta las colocaciones, como demuestra Nation [2001, 319], y mejora la fluidez porque permite que dirijamos la atención hacia otros aspectos, ya que el *chunk* se interpreta como una unidad.

Relacionado con todo lo anterior se encuentra el siguiente principio del enfoque léxico, que defiende una **enseñanza cualitativa del léxico**: no se trata sólo de aprender

palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella. También se insiste mucho en el registro, en los contextos de uso en los que pueden o deben usarse ciertas fórmulas o expresiones institucionalizadas y en el significado contextual y cotextual.

En último lugar, ha sido muy discutido, criticado y comentado el principio que Lewis enunció en su primera obra de que la gramática puede explicarse a partir del léxico y **que la lengua es léxico gramaticalizado**, no gramática lexicalizada y, en consecuencia, se debe dedicar más tiempo a la enseñanza del léxico que a la gramática. Tal y como acabamos de ver, Lewis se suma a la línea de investigadores que reconocen la indiscutible importancia de las frases léxicas o los segmentos léxicos, y se decanta por el principio de idiomática o principio idiomático (*idiom principle*). Esta versión fuerte, que casi implica deterrar la enseñanza de la gramática de las clases, es difícil de aceptar, pero también es cierto que se trata de una cuestión de prioridades y que el enfoque léxico sí enseña gramática, pero a partir de las unidades léxicas. Tampoco podemos olvidar que para la Lingüística cognitiva no hay separaciones nítidas entre la gramática y el léxico y es en ese contexto en el que creemos que se deben interpretar las palabras de Lewis.

En conclusión, podríamos englobar las principales teorías del enfoque léxico en cuatro principios: primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el principio de idiomatidad como el principio de selección libre; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir al co-texto y al contexto, y, por consiguiente, a las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Una de las críticas que recibió el enfoque léxico en la década de los noventa es que no desarrollaba una teoría del aprendizaje, pero, en realidad, de los escritos de Lewis se desprende que el enfoque léxico no supone una ruptura con el enfoque comunicativo, sino un desarrollo de éste, por tanto, hereda sus presupuestos sobre la enseñanza y añade la importancia de la enseñanza de unidades léxicas frente a palabras y los otros principios que acabamos

de ver. Tras esta presentación del marco teórico, pasamos ya al lingüístico para profundizar en el concepto de colocaciones.

## 2.2. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

### 2.2.1. Antecedentes del término *colocación*

La introducción del término “colocación” en la lingüística española se debe a Seco, para denotar lo que más tarde llamaría “contorno” en la definición lexicográfica<sup>7</sup>, si bien el término de “solidaridades léxicas” de Coseriu ya había sido esbozado en varias de sus obras sobre teoría semántica.

Incluso en la década de los ochenta el término, que según veremos se presta a numerosas interpretaciones<sup>8</sup>, tenía todavía un uso muy restringido y apenas se encontraba fuera del ámbito de la lexicografía, pero en los noventa ha recibido ya la atención de diversos estudios, como veremos a continuación. Sin embargo, son escasos los artículos en español que apliquen este concepto a la didáctica de lenguas extranjeras. El término ha empezado a estabilizarse

7. Sin embargo, los conceptos de contorno y colocación no son coincidentes: el primero se correspondería con la valencia sintáctica y semántica y la colocación se referiría a la combinabilidad de ésta en el discurso ([Wotjak, 1998b, 256]; Iglesia [2001] y Alonso Ramos [2002a, 64]).

8. El trabajo de Aguilar-Amat [1993a] resume la trayectoria del término y explica que este mismo fenómeno ha sido denominado de diversas formas: solidaridades léxicas, lexías complejas, combinaciones o combinaciones recurrentes, concurrencias o coocurrencias, coapariciones, colocaciones y conlocaciones (cfr. también [Alonso Ramos, 1994; Corpas, 1996, 53-64; 2003; Koike, 2001, 15-25; González Rey, 2002; Ruiz Gurillo, 2002, 328] para una revisión de los antecedentes del término).



a partir de 1992 con los trabajos de [Irsula, 1992; Aguilar-Amat, 1993a; Alonso Ramos, 1993; Corpas, 1996; Castillo, 1998; Luque y Manjón, 1998; Koike, 2001; Bosque, 2001b; Penadés, 2001; Higuera, 2004a].

Es bien conocido que el término *collocation* se debe a **J. R. Firth** en la década de los cincuenta en el entorno del contextualismo británico, por lo tanto, podemos decir que es relativamente reciente. Su primera acepción significaba la coocurrencia habitual de lexemas individuales o: “the distribution of common words” [Firth, 1957, 196]. Es decir, que, según su teoría semántica que otorga una importancia decisiva al contexto, el significado de una palabra depende de las otras palabras con las que se combina; por ejemplo, uno de los significados de *night* es que forma colocación con *dark* y viceversa, o por ejemplo la palabra *man*, que suele aparecer con *old* pero nunca con *young*, mientras que *person* puede colocarse con los dos. Este autor, además del término colocación también introduce el de *collocability* (‘potencial colocacional’) y *collocational* (‘colocacional’). Pero, en realidad, nunca definió lo que entendía por colocación, sino que señaló que al menos una parte del significado de

una palabra está íntimamente relacionado con el grupo de palabras con las que ésta se puede combinar.

Hacia los años 60 **Halliday** [1961, 276] también constató que la gramática no es capaz de explicar los comportamientos de los adjetivos ingleses *strong* y *powerful* (compárese *strong/ powerful argument* frente a *strong/ \*powerful tea* y *\*strong/ powerful car*). Su definición de colocación es la siguiente: “una asociación sintagmática de unidades léxicas, textualmente cuantificable como la probabilidad de que coocurrirán en *n* intervalos (una distancia de *n* unidades léxicas) desde una unidad *x*, las unidades *a*, *b*, *c*...”.

Como precursor directo de las colocaciones encontramos a **Coseriu** [1977, 148], quien definió las solidaridades léxicas como: “la determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, en el sentido de que una clase determinada o un determinado archilexema funcionan como rasgo distintivo de la palabra considerada”<sup>9</sup>. Corpas [1996, 64] explica esta definición: se trata de una relación orientada en la que hay un lexema determinante (aquel cuyos rasgos distintivos forman parte

9. Según este autor, pueden ser de dos tipos: unilaterales y multilaterales. En las solidaridades unilaterales —*morder/ diente*—, que funcionan sólo sintagmáticamente, hay determinación interna, ya que el rasgo del lexema determinante incluido en el lexema determinado no tiene valor opositivo en el eje sintagmático. Sin embargo, en las solidaridades multilaterales —*caballo/ relinchar*— se da determinación externa, pues en tal caso el rasgo del lexema determinante se añade al contenido del lexema determinado, es decir, se posibilita la oposición paradigmática: *caballo/ relinchar; perro/ ladrar; gallo/ cacarear*, etc.

de los otros lexemas que conforman la solidaridad) y un lexema determinado (aquel en el que se encuentran los rasgos distintivos del lexema determinado). El lexema determinado implica al determinante, pero no a la inversa, de forma que *alazán* implica a *caballo*, pero *caballo* no tiene por qué implicar a *alazán*.

En general, la noción de colocación se correspondería con la noción de solidaridad léxica multilateral, si bien como señala Corpas [1996, 65], el concepto de colocación es más amplio que el de solidaridad. Koike ([2001, 18] precisa un poco más la relación entre colocaciones y solidaridades léxicas: las solidaridades léxicas unilaterales no son colocaciones porque sus constituyentes no suelen coaparecer en el discurso (*morder-dientes*, *lamer-lengua*). Por su parte, Muñiz [2002, 269] apunta también que se trata de fenómenos de distinta naturaleza, dado que la relación entre los componentes de las colocaciones es una selección léxica, mientras que dos elementos que muestran una implicación léxica permanecen vinculados semánticamente. Además, las colocaciones sustantivo + verbo, por ejemplo, vienen gobernadas por el sustantivo (*ingresar-presión*), en cambio las implicaciones léxicas constituyen las restricciones de selección verbales (*ladrar-perro*; *erupcionar-volcán*).

### 2.2.2. Partes de una colocación

Debemos a Hausmann [1989, 1010] la precisión sobre el diferente

estatus que tienen los colocados; según este autor uno de ellos determina la elección del otro. Por ello, distingue entre la **base**, o palabra que determina con qué palabras puede combinarse, y el **colocativo**, que es el elemento determinado. Para este autor, la base es el sustantivo en el caso de colocaciones del tipo sustantivo + adjetivo, sustantivo + verbo y verbo + sustantivo; es el verbo, en el tipo verbo + adjetivo; en el caso de adjetivo + adverbio, la base es el adjetivo y en el esquema sustantivo + preposición + sustantivo, es uno de los dos sustantivos. La base es semánticamente autónoma, pero el colocativo no [Hausmann, 1979; Alonso Ramos, 2002a]; así, por ejemplo, para que el adjetivo *solo* signifique 'sin leche' necesita la coocurrencia con *café*, y por esta razón la colocación suele ir descrita en la entrada de la base en obras como el *DICE* (se parte de una entrada como *error* y el usuario quiere saber cuáles son las maneras de intensificar esa palabra, [Alonso Ramos, 2002b; Sanromán, 2003; Muñiz, 2004], pero no el diccionario *Redes*, que podría considerarse como un diccionario de colocativos [Bosque, 2001a; Bosque, 2004; Higuera, 2005]).

Más recientemente, Koike [2001, 63] ha precisado la estructura de las colocaciones sustantivo + verbo, para lo cual introduce el concepto de **entorno**. Una colocación como *contraer una deuda* consta de una base (*deuda*), un colocativo (*contraer*) y un entorno (un sujeto +



animado). El entorno puede ser obligatorio, como el sujeto de esta colocación que acabamos de analizar, o bien facultativo, por ejemplo, el suplemento *con alguien* del mismo ejemplo. Así mismo, Koike [2001, 63] señala otros términos relativos a las colocaciones que conviene precisar: **el radio colocacional** y **el campo colocacional**. El primero se aplica al conjunto de colocativos combinables con una base, mientras que el segundo está compuesto por los vocablos, generalmente sinónimos, que poseen un potencial colocacional similar. En el ejemplo propuesto, el radio colocacional de *deuda* son los verbos *tener, pagar, reembolsar, saldar, liquidar, etc.*; los sinónimos de *deuda*, a saber *crédito, adeudo, debe, débito, etc.* constituyen el campo colocacional. Por último, Bosque [2001b, 31] habla de tres elementos en una colocación: la base, el colocativo y la relación semántica que se establece entre ellos; según convirtamos en lemas cada uno de ellos, se pueden elaborar distintos tipos de diccionarios.

### 2.2.3. Definiciones más recientes

Corpas [2001, 49] habla de dos enfoques básicos en el estudio colocacional: el estadístico y el semántico. El primero surgió del entorno neofirthiano, al identificar colocación con combinación y entendiendo por colocación la mera coaparición significativa de unidades léxicas en el discurso. Aunque los trabajos de Sinclair han aportado una metodología de estudio

importante, fueron duramente criticados debido a las limitaciones que se derivan de la aplicación directa de la estadística. La corriente semántica, por el contrario, parte de combinaciones, pero aplica otra serie de criterios para identificar las colocaciones. Se considera que existe una determinación semántica entre la base (el elemento semánticamente independiente) y su colocativo (el elemento cuyo significado está condicionado por el de su base). Esta corriente parte de los trabajos de Hausmann y ha tenido una enorme influencia en la lexicografía. Las colocaciones, por tanto, presentan vínculos semánticos internos de diversos tipos: la especialización, la deslexicalización o la metaforización de los colocados; y reflejan una relación típica y verdadera que mantienen los colocados en el mundo real y que ofrecen precisión semántica (es decir, que las colocaciones expresan un concepto inequívoco para los hablantes nativos, de forma rápida y económica). Por último, las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto han pretendido dar cuenta de los vínculos semánticos internos de las colocaciones, como han estudiado Alonso Ramos [1993] e Írsula Peña [1994].

Por otra parte, González Rey [2002, 157-164] divide en tres las etapas de consolidación del concepto de colocación en la lengua general: la concepción amplia del concepto propia de la combinatoria del inglés, puesto que para sus seguidores colocación es cualquier sintagma

formado por dos o más palabras que coaparecen con cierta frecuencia en el discurso (para autores como Sinclair, Cowie y Benson). Estos trabajos se plasmaron en diccionarios de construcciones multiléxicas de lengua inglesa, pensados para aprendices de esa lengua. La concepción restringida del término corresponde a la combinatoria del francés y está defendida por Melčuk y también es la postura del lingüista alemán-francés Hausmann, quien elabora una teoría aplicable a la lexicografía, la didáctica y la traductología. **En la combinatoria del español**, se ha heredado la tradición de Hausmann, reinterpretada a través de Corpas, por lo tanto **se sigue esa concepción restringida del término**.

Tras esta breve reflexión, recogemos las definiciones de autores procedentes de la lexicografía, la lingüística o la didáctica, según un criterio cronológico, para contrastarlas y poder precisar nuestro concepto de colocación.

### 2.2.3.1. Definiciones procedentes de la lexicografía, del análisis estadístico y de la lingüística

La principal pregunta que intentan responder los lexicógrafos es si las entradas de los diccionarios deben recoger colocaciones y, en su caso, cuáles y de qué forma; por supuesto, cada diccionario lo ha resuelto de una manera, dependiendo

de su tamaño, finalidad y tipos de usuarios.

Desde la lexicografía, **Mitchell** [1971] afirmaba que la colocación no es una combinación de palabras, sino de lexemas; esta precisión permite explicar conjuntos de colocaciones como los que ejemplifica Koike [2001,19]: *a strong argument; he argued strongly; the strength of his argument* y *his argument was strengthen*. Diez años más tarde aparecía el concepto de funciones léxicas de **Melčuk** [1981], en el marco de la Teoría Sentido-Texto, e influenciaba notablemente la teoría colocacional. Las funciones léxicas, que comprenden las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc.) presentan el conjunto de la coocurrencia léxica<sup>10</sup> restringida de un lexema dado [Koike, 2001, 19]. El esquema general de una función léxica es:

$$f(X) = Y$$

donde *f* es la función léxica, *X* es su argumento (un lexema o bien una locución) e *Y* es el valor de la función léxica para este argumento. Veámoslo en un ejemplo explicado por Koike: la función léxica *Magn* (que indica valores prototípicos ‘muy’, ‘mucho’, ‘gran’, etc.) puede proporcionar las colocaciones sustantivo-adjetivo como *esfuerzo ímprobo* y *deseo ardiente*, que se representarían como sigue:

10. Coocurrencia léxica es la capacidad de los lexemas de combinarse en sintagmas para expresar un sentido dado.

Magn (esfuerzo) = ímprobo

Magn (deseo) = ardiente

Por su parte, **Ettinger** [1982, 249-258] se fija en la posibilidad o imposibilidad de intercambiar lexemas y, conforme a este criterio, divide lo que él llama “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas” en dos grupos: colocaciones, que define en los siguientes términos [1982, 251]: “la tendencia sintáctico-semántica de las palabras aisladas de una lengua a adoptar tan sólo un número limitado de combinaciones con otras palabras entre una gran cantidad de posibles combinaciones”, y combinaciones fijas de lexemas, entendiéndose por tales aquellas cuyos lexemas individuales no son intercambiables. El grado de intercambiabilidad, diferente en cada caso, es decir, el carácter fijo de estas uniones entre lexemas es lo que se toma como criterio para establecer las distintas clases. Dentro de este grupo sitúa las unidades fraseológicas, los modismos, las unidades del discurso repetido<sup>11</sup> (refranes, citas), las fórmulas de la vida social y las frases habituales.

También merecen nuestra consideración las reflexiones de **Benson et al.** [1986, 252-53], quienes definen las colocaciones como las “frases y construcciones fijas, identificables y no idiomáticas”, distinguen ocho tipos de colocaciones gramaticales y siete de colocaciones léxicas y tratan de caracterizarlas –como hacen otros muchos autores– por oposición a las expresiones idiomáticas y a las combinaciones libres<sup>12</sup>. Su principal característica es que su significado refleja el significado de las partes constituyentes (a diferencia de las expresiones idiomáticas), que se usan frecuentemente, que vienen a la memoria de forma inmediata y que son una unidad psicológica para los hablantes de una lengua.

A finales de la década de los ochenta el trabajo de **Benson** [1989b, 3] incide en la idea de la arbitrariedad cuando reflexiona sobre la estructura de un diccionario de colocaciones, ya que es entonces cuando el lexicógrafo, al igual que el profesor de lenguas extranjeras, no puede perder de vista cuáles serán

11. El término de discurso repetido fue acuñado por Coseriu [1981, 297] y se refiere al hecho de que sus elementos no son lingüísticamente estructurables, porque en la medida en que son fijos, no son sustituibles (conmutables) y, por tanto, no participan en oposiciones funcionales.

12. Lo ejemplifican con la palabra *murder* (‘asesinato’) y distinguen: combinaciones libres, que corresponden al tipo menos cohesionado de combinación de palabras: *to analyse/boast of/condemn/discuss/ (etc.) a murder* (‘analizar/ jactarse de/ condenar/ discutir sobre... un asesinato’), en las que todos los verbos, a su vez, pueden combinarse con otra serie de nombres; las expresiones idiomáticas se encuentran en el polo opuesto, ya que son expresiones fijas, cuyo significado no se deduce del significado de las palabras que las componen: *to scream blue murder* (‘poner el grito en el cielo’); y, las colocaciones (*to commit murder* ‘cometer un asesinato’), que se encuentran entre unas y otras.

las necesidades reales de los usuarios de ese diccionario.

Thus, we can say that collocations should be defined not just as 'recurrent word combinations', but as 'arbitrary recurrent word combinations'. Hausmann assigns collocations to *langue*, i. e. the very system of the language. The arbitrary (as opposed to free) nature of collocations can be demonstrated when they are juxtaposed with corresponding collocations in other languages (Benson 1985: 11). [...]

The arbitrary nature of collocations can be easily demonstrated within English itself. One says *make a estimate* - but not \**make an estimation*; *make an effort* - but not \**make an exertion*; *commit treason* - but not \**commit a treachery*...

En ese mismo año, y también desde la óptica lexicográfica, **Hausmann** [1989, 1010] abundaba sobre la utilidad y necesidad de un diccionario de colocaciones y delimitaba de esta forma el concepto de colocación:

On appellera collocation la combinaison caractéristique de deux mots dans une des structures suivantes : a) substantif + adjectif (épithète) ; b) substantif + verbe ; c) verbe + substantif (objet); d) verbe + adverbe ; e) adjectif + adverbe ; f) substantif + (prép.) + substantif.

Al igual que otros autores, distingue también las colocaciones de las combinaciones libres por la combinación limitada o afinidad de las palabras combinadas. Desde una perspectiva lexicográfica y didáctica

apunta, también, que las colocaciones, a pesar de que serán comprendidas por los aprendientes no podrán reproducirlas automáticamente, ya que en cierto sentido son impredecibles y, por consiguiente, tendrán que aprenderlas: "Il doit l'apprendre, parce que les langues, dans la totalité des combinaisons logiquement possibles, font un choix idiosyncratique. La collocation est une unité, non de la parole, mais de la langue". Al final del artículo insiste de nuevo sobre el carácter idiosincrásico de las colocaciones y aporta un aspecto que para nosotros será determinante a la hora de explicar el alcance de nuestro concepto de colocación (y es lo que nos ha llevado a hablar de colocaciones no prototípicas), [1989, 1013]:

C'est que l'idiosyncrasie de la collocation ne se relève définitivement que dans l'optique d'une autre langue qui combine, pour exprimer le même fait, des mots différents. On peut supposer qu'il suffit de contraster la combinaison avec celle, correspondante, de l'ensemble des langues de la terre, pour que n'importe quelle combinaison libre se transforme en collocation. Vu cet état de choses, on a intérêt à favoriser les solutions pragmatiques, à essayer de prendre en compte certaines grandes langues de comparaison, à éviter des cas trop évidents du genre *valise rouge* et à se résigner à ne pas être exhaustif dans la périphérie.

Posteriormente, ya en la década de los noventa, el término colocación mereció la atención de **Sinclair** [1991], quien centró su

estudio en el análisis estadístico, mediante métodos cuantitativos extraídos a partir de córpora, de los distintos patrones que constituyen aquellas palabras que tienden a coaparecer. Para Sinclair [1991, 70] la colocación es la “coocurrencia de dos o más palabras que se encuentran en un corto espacio de texto”. El criterio estadístico presenta la ventaja de ser objetivo, pero tiene ciertos inconvenientes: no todas las colocaciones aparecen a la misma distancia y no todas las palabras que coocurren forman una colocación. Sus estudios tuvieron como objetivo la elaboración de diccionarios basados en corpus textuales y culminaron con la publicación en 1987 del *Collins COBUILD English Language Dictionary*.

Por otra parte, **Alonso Ramos** [1994] estudia las colocaciones a la luz de las teorías de Melčuk y define la colocación como una combinación de dos lexemas A y B, en la que su significante es la suma regular de los dos elementos que la componen y su significado incluye el del lexema A y un significado ‘C’. Es decir, que su postura es calificar las colocaciones de parcialmente composicionales, como apunta Castillo Carballo [1998, 52], porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento. Para Alonso Ramos [1994, 26], la representación formal de una colocación (que no se apoya en criterios estadísticos, sino puramente léxico-semánticos y refleja la direccionalidad de las colocaciones), sería la siguiente:

$\frac{'A'}{/A/}$	+	$\frac{'B'}{/B/}$	=	$\frac{'A' + 'C'}{/A+ B/}$	=	AB	'C' = 0 'B' = 'C' solo con A 'B' está seleccionado restringidamente 'C' incluye 'A'
-------------------	---	-------------------	---	----------------------------	---	----	--

Figura 1

Castillo Carballo [1990, 52] hace la siguiente interpretación de la fórmula anterior: “... puede darse el caso de que ‘C’ sea vacío, y, entonces, ‘B’ es un auxiliar que mantiene una estructura sintáctica (*dar un paseo*); que no lo sea y que, por ello, ‘B’ exprese ‘C’ únicamente en presencia de ‘A’ u otro similar (*odio mortal*); que ‘B’ en combinación con ‘A’ no se pueda sustituir por ningún otro (*café fuerte*); o que ‘C’ incluya el sentido ‘A’ (*pelo rubio*)”. En nuestra

opinión, se trata de una aportación relevante puesto que, a partir de criterios semánticos, da cuenta de los distintos tipos de colocaciones que se pueden encontrar en una lengua.

Por otra parte, desde la perspectiva lingüística, un trabajo sobresaliente es el de **Corpas** [1996], quien parte de la definición de Haensch *et al.* [1982, 251]: “entendemos por colocación aquella propiedad de las lenguas por la que los hablantes

tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles” y la amplía y comenta en los siguientes términos [1996, 66]:

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

Desde nuestro punto de vista es la definición más completa ya que tiene en cuenta diferentes criterios y separa nítidamente a este tipo de unidades de las combinaciones libres y de las locuciones.

Posteriormente, **Ruiz Gurillo** [1997, 1998] ha hablado también de un *continuum* en el que las colocaciones ocuparían una posición intermedia entre las locuciones, por un lado, y las combinaciones de palabras simplemente frecuentes o libres,

por otro. Las define como unidades con cierto índice de fijación, que no presentan idiomatidad y que están sujetas a procedimientos de formación regulares.

Ya a principios de este siglo, en su monografía sobre las colocaciones léxicas, **Koike** [2001, 76] aporta la propuesta más completa y rigurosa de todas las analizadas. Define las colocaciones como “un vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis” y señala tres características formales y tres semánticas. Comenzamos por las formales y nos encontramos con la coocurrencia frecuente, que es una de las características más importantes, pero no exclusiva de las colocaciones, ni garantía de que exista una colocación. A veces aparece una palabra o varias intercaladas, concepto para el que se ha acuñado el término de distancia colocacional ( *collocational span*).<sup>13</sup> En segundo lugar, las restricciones combinatorias: las colocaciones son combinaciones preferentes o habitualizadas que presentan ciertas restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional. Se trata de una predilección léxica, con un grado de fijación menor que las locuciones, ya que hay posibilidad de sustituir una de las dos palabras de la colocación por un sinónimo: *superar/ vencer/ salvar una dificultad*. La última característica es la

13. Se consideran cuatro palabras antes y cuatro palabras después. Para averiguar la coocurrencia de dos unidades léxicas A y B, hay que calcular la frecuencia de A, la de B, la coocurrencia de A y B y en qué acepción están usadas. Koike [2001, 27] considera que se puede hablar de colocación cuando el porcentaje de coocurrencia de dos unidades léxicas es superior al 20%.



composicionalidad formal. Las colocaciones son composicionales y variables combinatoria y morfológica-mente, lo cual permite ciertas flexibilidades formales: sustitución del componente: *violar/ transgredir/ vulnerar las normas*; modificación adjetival: *daba una explicación satisfactoria*; pronominalización, nominalización: *repicar la campana y repique de campanas* y transformación a pasivas: *sea condonada la deuda*. Sin embargo, las colocaciones no siempre son composicionales desde el punto de vista semántico; algunas de ellas, debido a la especialización semántica de alguno de los integrantes, no son tan fáciles de interpretar para una persona ajena a una lengua y una cultura determinada.

A continuación, Koike [2001, 28-29] resume las tres características semánticas: vínculo de dos lexemas, lo cual puede explicar el cambio de categoría gramatical que afecta a algunas colocaciones: *luchar encarnizadamente; lucha encarnizada*; tipicidad de la relación: las colocaciones expresan una relación típica entre sus componentes y esta es quizá una de las novedades de esta caracterización de Koike. Así, son colocaciones *tocar la guitarra* y *rasguear la guitarra*, pero no lo son *comprar una guitarra* ni *guardar la guitarra*, ya que el sustantivo *guitarra* sólo puede establecer una relación típica como instrumento musical. Esta tipicidad de la relación suele estar presente en la definición lexicográfica (y quizá esta es la razón por la que colocación y contorno se han confundido en

algunos casos). En último lugar, Koike habla de precisión semántica. A diferencia de las locuciones, las colocaciones presentan, para este autor, una precisión semántica o un concepto inconfundible; sobre todo las de sustantivo- verbo se emplean como definidores, es decir para definir una unidad léxica simple en las acepciones de las entradas del diccionario: por ejemplo, en la acepción de *rumorear* se encuentra la colocación *circular un rumor*.

En resumen, las colocaciones presentan según Koike [2001, 29] las siguientes características formales y semánticas: la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas; las restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional; la composicionalidad formal que les permite ciertas flexibilidades formales; el vínculo de dos lexemas; la relación típica entre sus componentes y la precisión semántica de la combinación. Nuestra definición es heredera en buena medida de las características que han perfilado Corpas y Koike, si bien pretende, además, tener en cuenta la dimensión didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una propuesta muy reciente y digna de mención es la visión de **Bosque** [2001b], quien entiende las colocaciones como un fenómeno particular de las coapariciones frecuentes y de selección léxica, una noción más amplia que sirve para explicar éste y otros fenómenos de la lengua. La visión de Bosque es muy

novedosa ya que invierte el sentido de la selección, es decir, afirma que es el predicado el que selecciona a

los argumentos y no la base la que determina al colocativo. Resumimos esta idea en la figura 2:



<p>Hausmann, Koike y otros autores defienden que...</p>	<p>Bosque defiende que...</p>
<p>La base determina</p>  <p>al colocativo</p> <p>Ej: <i>Aceptar</i> determina a <i>universalmente</i></p>	<p>El colocativo selecciona a</p>  <p>la base</p> <p>Argumentos      Predicado</p> <p>Ej: <i>Universalmente</i> selecciona no sólo los verbos <i>aceptar</i> o <i>difundir</i>, sino la clase léxica de verbos que denotan aceptación (<i>aceptar, admitir, acoger...</i>), valoración positiva o negativa (<i>aplaudir, celebrar, condenar, detestar...</i>), difusión (<i>publicar, extenderse...</i>), conocimiento (<i>conocer, saber...</i>), etc.</p>

Figura 2

Esta idea de que los colocativos seleccionan un conjunto de bases ya estaba esbozada en el concepto de campo colocacional de Hausmann y también Corpas hablaba de que en lugar de pares “colocativo-base” aparecían paradigmas formados por elementos afines (*prestar ayuda/ apoyo/ atención/ asistencia/ colaboración...*). Por tanto, Bosque interpreta que los colocativos constituyen predicados y las bases pasan a ser argumentos suyos; el diccionario combinatorio dirigido por este autor,

*Redes*, estudia, por ejemplo, entradas como *enérgicamente*, puesto que se pueden caracterizar las clases semánticas<sup>14</sup> que este predicado forma, pero no estudia adverbios como *lentamente*, pues se aplican a un conjunto demasiado amplio de verbos. Respecto a las colocaciones, no las considera parte de la fraseología y recomienda ser cauteloso con el criterio de frecuencia, pues muchas veces ofrecen información sobre el mundo y no sobre la lengua [Bosque, 2001b, 25-28]. Respecto al

14. Algunos ejemplos de clases léxicas serían: verbos de movimiento, de influencia, de afección, de percepción, de actitud proposicional, etc. Dado que las clases léxicas se repiten con frecuencia, el diccionario *Redes* está lleno de referencias cruzadas. Bosque [2001a].



criterio de la preferencia, también recomienda prudencia, pues muchas veces se interpreta como única o exclusiva la colocación más frecuente; por ejemplo se habla de *desear ardentemente*, pero no es menos cierto que también se puede aplicar este adverbio a otros verbos como: *anhelar, defender, crear, vivir, amar, besar*, etc. Por último, también es posible que muchas de las combinaciones preferentes sean manifestaciones del concepto de lugar común, que está favorecido por los hábitos y las creencias de las comunidades (el amor es fuego/ pasión, etc.).

En el trabajo de **Muñiz** [2002, 266] se defiende que las colocaciones son unidades de la síntesis discursiva, es decir que el hablante las produce como tales al hablar, pero que no las percibe como una unidad cuando escucha o lee, sino que el oyente se limita a descodificar el discurso como un mensaje construido, no reproducido. Esta autora resume en tres las características de las colocaciones: son unidades formalmente regulares, es decir, se construyen de acuerdo con las reglas morfosintácticas generales y particulares de la lengua; son semánticamente regulares, es decir composicionales (también podemos hablar de una escala de transparencia semántica que va desde las combinaciones léxicas libres a las unidades fraseológicas), pero es cierto que suele atribuírseles a las colocaciones un carácter semiidiomático; en tercer lugar, en las colocaciones verbo-sustantivo,

son casos de selección léxica orientada: el sustantivo escoge un determinado verbo para la expresión del proceso. Es decir, que el fenómeno colocacional funciona unidireccionalmente y esta selección léxica constituye la característica esencial de las colocaciones. De sus palabras se desprende que acerca las colocaciones a las combinaciones libres, mientras que otros autores las relacionan más con las expresiones idiomáticas (sobre todo, si no las distinguen de los compuestos sintagmáticos).

El último autor, desde la perspectiva lingüística, cuyo trabajo comentaremos es **Zuluaga** [2002, 111], quien define las colocaciones, como han hecho tantos otros, por oposición a otros tipos de unidades:

Las llamadas colocaciones no son ni unidades fraseológicas ni construcciones libres. [...]. Se definen por oposición a unas y otras: parecen libres por su regularidad gramatical y su transparencia semántica, pero no lo son debido a la fijación de sus componentes léxicos; parecen unidades fraseológicas en cuanto presentan la fijación arbitraria de sus componentes, pero no lo son gracias a la falta de otros tipos de fijación, a su regularidad gramatical y a su composicionalidad semántica.

Zuluaga ofrece un resumen claro y preciso de las características de las colocaciones: desde el punto de vista psicolingüístico, señala que las colocaciones forman parte del saber, del acervo disponible, del lexicón mental; desde la teoría de la cultura se le aplican los conceptos de

institucionalización y convencionalización; desde la estilística, apunta que sirven para caracterizar un tipo de texto y desde la etnolingüística, afirma que las colocaciones pueden aportar información sobre la mentalidad o visión del mundo (*salvar/cubrir las apariencias* se explicaría por el concepto de honra de la España tradicional, por ejemplo). Las características lingüísticas las resume en diez puntos, que enumeramos a continuación sin más comentarios y a modo de resumen de las aportaciones de la lingüística, pues muchos de esos criterios ya han sido abordados a lo largo de este epígrafe.

1. Se trata de combinaciones de dos lexemas (*de paso, al contrario, en vilo, ad hoc* no son colocaciones).
2. Pueden presentar variantes en las que cambia el valor categorial de los elementos constituyentes, pero no su valor léxico: *ajuste de cuentas* y *ajustar las cuentas*; *prohibir terminantemente* y *prohibición terminante*.
3. Son combinaciones de: a) sustantivos con adjetivos; b) sustantivos con verbos; c) verbos con adverbios y d) adjetivos con alguna determinación adverbial.
4. Sus componentes están en una relación hipotáctica entre sí, la cual presenta una direccionalidad propia de las categorías semánticas a que pertenecen sus componentes (*matar el tiempo, plan*

*preconcebido, plenamente satisfecho* son colocaciones, pero no lo son: *amigos y enemigos; sano y salvo; única y exclusivamente*).

5. Son transparentes, pueden analizarse y no presentan problemas de descodificación para el que conozca el significado de sus elementos.
6. En muchas ocasiones hay un elemento empleado en sentido metafórico o figurado: *matar el tiempo, trabar amistad, albergar esperanzas*.
7. En cada combinación se realiza sólo una acepción, una de las posibilidades de sentido de sus componentes: *sentido* en *sentido del humor* no significa ni 'dirección' ni 'significado' ni 'función de percepción cumplida por un órgano', sino más bien 'capacidad o aptitud'. Esta característica se explica porque estas combinaciones son productos del hablar (ese empleo particular, al aislarse mediante el proceso de fijación encierra el germen de la especialización semántica llamada idiomaticidad).
8. Pueden presentar variantes libres y variantes marcadas: *pena de muerte* no tiene marca diasistemática, pero *pena capital* pertenece al estilo formal y periodístico.
9. Estas unidades son de uso general, de dominio colectivo, son lugares comunes, pues pertenecen a la comunidad:

cada nuevo hablante las oye una y otra vez, las entiende, las acepta y las reproduce en su actividad lingüística.

10. Cada una de estas combinaciones implica una selección de sus componentes frente a otros que también hubieran podido cumplir la misma función comunicativa: se dice *matar el hambre*, pero podría haberse dicho *eliminar, suprimir el hambre*.

### 2.2.3.2. Definiciones procedentes de la didáctica

Desde el punto de vista didáctico, la mayoría de manuales de autoformación de profesores de enseñanza de lenguas del ámbito anglosajón (desde la década de los ochenta hasta la actualidad), suele definir las colocaciones como la coaparición frecuente de dos palabras y las ilustran con numerosos ejemplos. Como denominador común, podemos afirmar que estos autores no profundizan en sus características pues el objetivo es, sobre todo, la faceta didáctica y no la reflexión teórica.

**Gairns y Redman** [1986, 37 y ss.] abordan el término colocación desde esta óptica y señalan, además, que es difícil agrupar las palabras por sus propiedades colocacionales y, por ende, profesores y alumnos suelen abordarlas según van surgiendo en el aprendizaje. También reflexionan sobre las implicaciones didácticas para el aprendizaje de

una lengua cuando afirman que es una fuente de errores léxicos, sobre todo en alumnos de nivel intermedio y avanzado.

Por otra parte, **McCarthy** [1990, 6- ss.] no considera las colocaciones un tipo de unidades léxicas pluriverbales y las define como una relación de sentido al igual que las relaciones paradigmáticas como la sinonimia y la antonimia. Considera la colocación fundamental en el aprendizaje del léxico, ya que es un principio organizador del vocabulario y debe ser un aspecto central de su enseñanza. A nuestro juicio, el hecho de considerar las colocaciones únicamente como un tipo de relación de sentido da a entender que es algo optativo, como lo es ofrecer sinónimos, antónimos e hiperónimos de una palabra que se quiere enseñar; mientras que, considerar que las colocaciones son un tipo de unidad léxica, y enseñarlas como tales, otorga mucha más importancia a la necesidad de conocer las restricciones combinatorias de las palabras para poder hablar correctamente una lengua.

También **Nation** [1990] adoptó por los años noventa el criterio de la coaparición para definir las colocaciones, y ya señalaba la importancia de conocer las colocaciones de una palabra dentro de lo que él consideraba que era saber una palabra, como ya hemos visto: constituía la octava dimensión de conocimiento de una palabra, que reformuló y amplió en su obra del 2001 (capítulos 2 y 9). Es decir, que el significado

colocativo adquiere una importancia preponderante: no es algo periférico que el profesor decide si explicar o no, sino que forma parte del conocimiento que como hablantes tenemos de las palabras; sin embargo, tampoco la considera un tipo de unidad léxica.

Uno de los autores que más importancia ha concedido a las colocaciones a lo largo de sus obras es **Lewis** [1993; 1997; 2000]. Recurre a la coaparición de dos palabras para explicar el fenómeno de la colocación, que considera un tipo de unidades léxicas, y las incluye dentro de las unidades pluriverbales en la propuesta del 1993. Incide en su carácter arbitrario y señala que la variación es posible tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático, como demuestra el siguiente ejemplo:

Prices	Fell
Incomes	Rose
Unemployment	Stabilised
.....	.....

Añade también que no hay una dicotomía, sino más bien un *continuum* entre las expresiones fijas y las libres y diferencia las colocaciones de las expresiones institucionalizadas; estas últimas tienen una intención pragmática.

En esa misma década apareció la obra de **Fernando** [1996]. Una lectura atenta de la monografía de Fernando puede llevar a la conclusión

de que su objetivo no es definir las colocaciones ni otras unidades fijas, sino más bien hablar de las características que tienen en común estas expresiones (todas son coocurrencias frecuentes de palabras). Su postura consiste en hablar de un *continuum* de idiomatidad, más que ofrecer una definición de colocación, que plasma en una tabla de expresiones multiverbales; la autora señala como característica común de colocaciones y expresiones idiomáticas la idiomatidad; sin embargo, según nuestro punto de vista la idiomatidad es precisamente el criterio que las diferencia:

All idioms, of course, show idiomatity. However, all word combinations showing idiomatity, for instance, *habitual collocations* such as *rosy cheeks*, *sallow complexion*, *black coffee*, or *catch a bus*, etc. are not idioms for they are relatively unrestricted in their adjectival and nominal variants: *rosy/plump cheeks*, *rosy dawn*, and *a fallow skin* are also possible. Similarly, we can have *strong coffee* and *catch a tram*. (1996, 37)

It is difficult to maintain a strict division between pure idioms, semi-idioms, literal idioms, restricted and unrestricted collocations. [...]. Consequently, semi-idioms and restricted collocations can be regarded as overlapping as in Cowie (1981).

Parece, pues, que el trabajo de Fernando no permite sacar conclusiones claras sobre el concepto de colocación, sino más bien que se trata de un grupo difícil de definir y

categorizar. Además, sólo tiene en cuenta como criterio diferenciador la mayor o menor variabilidad de cada tipo de unidad léxica, un argumento que critica García Page [1990, 224] cuando compara las características de las solidaridades léxicas y las expresiones fijadas.

A principios de este siglo, encontramos la propuesta de definición de **Schmitt** [2000, 76 y ss.], quien también insiste en la noción de coaparición y se observa de su breve repaso por el tema que no considera las colocaciones como una unidad léxica, sino más bien una propiedad, una tendencia, que aparece en distinto grado desde las combinaciones libres a las idiomáticas.

Una terminología diferente encontramos en el **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** [Consejo de Europa, 2002, 108 y ss.] que habla, por un lado, de verbos con régimen preposicional: por ejemplo: *convencerse de, alinearse con, atreverse a*, y, por otro, de combinaciones de régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *cometer un crimen/ error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno)*. Por nuestra parte debemos resaltar que no sólo los verbos tienen régimen preposicional, como ya veremos al hablar de colocaciones léxicas y gramaticales, y que el término “régimen semántico” puede parecer atractivo a primera vista, pero tiene el

inconveniente de que es difícil aplicarlo a casos en los que una palabra forma colocaciones con una serie de nombres, ya que normalmente el régimen preposicional no permite este tipo de variaciones.

Finalizamos el repaso de las definiciones didácticas de colocación con la reciente obra de **Thornbury** [2002, 7], quien también la define en términos de coaparición e, igualmente, está a favor de hablar de un *continuum* de fuerza asociativa entre las palabras.

### 2.2.3.3. Propuesta conceptual

La primera cuestión a la que tenemos que dar respuesta es si las colocaciones son o no unidades léxicas. La respuesta a esta pregunta vendrá determinada por lo que entendamos como unidad léxica. Desde una perspectiva lingüística, se definen como las que poseen un significado unitario y una unidad referencial [Bustos Gisbert, 1986, 66] y, por tanto, quedan recogidas en los diccionarios. Según este concepto de unidad léxica, no podríamos afirmar que las colocaciones sean unidades léxicas, ya que sirven para dar cuenta de las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua determinada, pero no siempre tienen unidad referencial, como tampoco la tienen las expresiones institucionalizadas.

También Bogaards [2001] resalta la necesidad de hablar de unidades léxicas, por la falta de unanimidad entre los lingüistas para definir el

término palabra y, en segundo lugar, porque, como nosotros [Higueras, 1997a, 36], opina que **la enseñanza de lenguas extranjeras necesita un término más funcional**, que permita describir con más detalles la tarea que tiene que llevar a cabo el alumno y evaluar con mayor precisión su progreso. Su definición de unidad léxica, que sigue los postulados de Cruse [1986, 24], es la siguiente: “Lexical units are the smallest parts that satisfy the following two criteria: a) a lexical unit must be at least one semantic constituent; b) a lexical unit must be at least one word”. Bogaards lo ejemplifica así: un constituyente semántico es una parte integrante de un todo (una palabra, una expresión o una oración) que contribuye de forma independiente al significado general de ese todo. Esto significa que tanto *John* y *sleeps* en *John sleeps* como el prefijo *dis-* en *disobey* son constituyentes semánticos. Sin embargo, *dis-* no es una unidad léxica, porque no es una palabra. Este concepto amplio de unidad léxica, sí que nos permite considerar las colocaciones como una unidad léxica, puesto que cumpliría los dos requisitos.

Nos parece muy acertada la definición de Gómez Molina [2004a, 497] de unidad léxica: “...la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculado de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (*cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera que la que*

*arde, etc.*)”. Nuestra propuesta va en esta línea, se enmarca en la didáctica de lenguas extranjeras y pretende clarificar a los profesores el tipo de unidades que debería tener en cuenta para facilitar el aprendizaje del léxico a los alumnos; por tanto, el término unidad léxica se refiere a una unidad de procesamiento o unidad de significado, con todos los tipos de significado que sabemos que existen. A pesar de que las unidades que contemplamos son de muy distinta naturaleza, ya que unas equivalen a una categoría gramatical, otras a un sintagma y otras a un enunciado, podemos justificar dicha heterogeneidad desde el momento en que aceptamos que hay muchas dimensiones del significado: colocacional, referencial, pragmático, discursivo, etc.

En resumen, algunos autores conciben las colocaciones como unidades conceptuales, otros como un tipo de relación de sentido o una propiedad de las palabras y otros como unidades funcionales que equivalen a un sintagma [Larreta, 2002]. **Nuestra visión del fenómeno de las colocaciones, desde el punto de vista de la didáctica, es que son un tipo de unidades léxicas** que el profesor tiene que resaltar para que el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera y que se facilite la creación de redes de significados que permitan memorizarlas en el lexicón.

Aclarado este concepto, presentamos nuestra propuesta conceptual de



colocación. Desde la óptica de la enseñanza del léxico como lengua extranjera, entendemos que **las colocaciones** (como en *entablar conversación, saldar una deuda, conceder un crédito, fruncir el ceño, armar jaleo, despejar una duda*) **son un tipo de unidad léxica** [Lewis, 1993; Higuerras, 1997a] **—son una unidad psicológica para los hablantes de una lengua** [Benson *et al.*, 1986]—, **formadas por dos lexemas** [Mitchell, 1971] **que coocurren<sup>15</sup> con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes** [Koike, 2001]. **Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento** [Corpas, 1996 Castillo Carballo, 1998; Koike, 2001]. Ilustran preferencias de combinación y restricciones impuestas por el uso, a nivel de la norma [Corpas, 1996, 76; Zuluaga 2002, 106], en unos casos debido al conocimiento del mundo y en otros por razones idiosincrásicas de cada lengua<sup>16</sup> (es decir, que *conversación*, exige en español, entre otras posibilidades, la presencia de *entablar* y *jaleo* la de *armar* o *meter*). Precisamente esta

idiosincrasia es la que justifica su estudio en la enseñanza del léxico a extranjeros, ya que, por ejemplo, una misma palabra puede combinarse en otras lenguas mediante otros lexemas (compárese *to be cold* frente a *tener frío*) o incluso mediante una sola palabra (*pass an exam* y ‘aprobar’), es decir, que su desconocimiento produce múltiples errores a la hora de codificar un mensaje, por transferencia de la lengua materna.

Podríamos haber optado, como han hecho otros autores, por una concepción muy amplia del concepto de colocación que englobara muchas de las combinaciones frecuentes que tiene sentido enseñar en las clases de lengua extranjera, pero que no responden a la definición propuesta de colocación, que pretende ser fiel a las aportaciones de la lingüística. Por ello, nos ha parecido más pertinente **servirnos del término combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas para englobar a todas esas combinaciones frecuentes** que sirven para ayudar a los alumnos a combinar las palabras en el eje sintagmático y que son estables y frecuentes al hablar de un determinado tema (por

15. Aguilar- Amat [1994, 328] distingue el concepto de “coocurrencia” del de “colocación”: el primero es la relación que existe entre dos palabras tomadas en término de valores absolutos léxicos (por ejemplo. [imprimir] [carácter]; la colocación, sin embargo, se refiere a cada una de las realizaciones sintagmáticas de una coocurrencia que pueden hallarse en el nivel superficial (por ejemplo, *imprimir caracteres, impresión de caracteres, caracteres impresos*, etc.).

16. La fijación que presentan las colocaciones está basada en el uso repetido y es arbitraria, no existe ninguna regla semántica que explique por qué decimos *cometer un error* en lugar de *hacer un error*. En *cometer un error* se realizan tanto el sistema como la norma, sin embargo, en *hacer un error*, sólo se realiza el sistema, es una combinación posible según las reglas del sistema, pero no está ratificada por la comunidad de hablantes, luego no se actualiza en la norma [Zuluaga, 2002, 106].

ejemplo, para describir las tareas domésticas: *lavar la ropa, hacer la compra, lavar los platos, limpiar la casa*, etc.), pero que se alejan del prototipo de colocación descrito anteriormente, al no cumplir la característica de tipicidad, mostrar menos cohesión y menor frecuencia de aparición. Para la delimitación de estas combinaciones sintagmáticas, se ha tenido en cuenta el hecho de que esa forma de combinar las palabras en español puede materializarse con otros lemas en otra lengua. Por ejemplo, el profesor de lenguas tendrá que insistir o bien explicar combinaciones sintagmáticas como las anteriores que quizá serían consideradas combinaciones libres según los criterios de algunos autores que hemos revisado. De hecho, en este trabajo cuando hablamos de técnicas para enseñar colocaciones o de las ventajas de la enseñanza de colocaciones nos estamos refiriendo a colocaciones y combinaciones sintagmáticas (es decir, colocaciones prototípicas y no prototípicas), aunque para simplificar hayamos adoptado en esos casos una concepción amplia del término.

#### 2.2.3.4. *Las colocaciones y las competencias del Marco común europeo de referencia*

Ya en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [Consejo de Europa, 2002] se perfila su importancia, desde el momento en que se considera, por un lado, que el

régimen semántico es uno de los elementos de la competencia léxica y, por otro, que es un tipo de relación semántica que integra la competencia semántica. Es decir, que las colocaciones **tienen importancia como unidades léxicas o como uno de los conocimientos que poseemos los hablantes nativos al conocer una palabra y como un tipo de relación entre unidades léxicas** que permite tener conciencia y control de la organización del significado.

Intentaremos ahora insistir en algunas características de las colocaciones en relación con las distintas competencias que considera el *MCER* (por un lado las competencias generales y por otro las competencias lingüísticas comunicativas), y veremos que **el fenómeno de la colocación puede abordarse desde diferentes perspectivas**. Dentro de las competencias generales, podemos destacar que buena parte de las colocaciones se entienden y producen gracias al conocimiento del mundo que poseen los sujetos –conocimiento declarativo– y otras son idiosincrásicas de cada lengua; por lo tanto, este aspecto está directamente relacionado con otra de las competencias generales, la capacidad de aprender (más concretamente, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación).

En cuanto a las competencias lingüísticas comunicativas, ya se han comentado las características léxicas<sup>17</sup> y

17. También se puede añadir otra característica desde el punto de vista léxico; González Rey [1998, 70; 2002, 156] afirma que las colocaciones cumplen la función de



sintácticas de las colocaciones en 2.2.3. Respecto a la competencia semántica, señalamos que entre colocaciones se pueden dar relaciones de sinonimia (*liquidar/ saldar/ resolver/ dirimir/ arreglar las diferencias; dar/ pegar una paliza; dar/ emitir una opinión*) y de antonimia (*abrir la sesión ≠ levantar/ cerrar la sesión; cumplir las normas ≠ violar las normas*) [Koike, 2001,191-193].

En último lugar, las colocaciones dependen también del contexto situacional comunicativo [Koike, 2001,195-202], que abarca los aspectos diatópico, diastrático y diafásico, cuestiones englobadas en las denominadas competencias sociolingüísticas en el MCER. Hay determinadas colocaciones que se usan preferentemente en determinados tipos de texto o registro discursivo, como ya señalaron también Corpas [1996, 86-87], Castillo Carballo [2001, 119] y Moreno y Buyse [2003, 15]; por ejemplo, abundan en el registro científico colocaciones como *espacio sideral; cólico nefrítico; glándulas endocrinas*; en el registro deportivo, por ejemplo, escuchamos con frecuencia: *despejar el balón; marcar un gol, sacar un penalti...* Tampoco se puede afirmar que todas las colocaciones se empleen en cualquier circunstancia: las

hay propias del lenguaje formal (*pronunciar un discurso*) o del informal (*darse un atracón/ pillar un catarro*). Así mismo, hay también variaciones diatópicas en el empleo de los colocativos dentro de una misma comunidad lingüística: en España son usuales *quitarse los zapatos; encender la luz y dar solución*, mientras que en Chile se emplearían *sacarse los zapatos; prender la luz y entregar solución*.

#### 2.2.4. Taxonomías

Al igual que existen diferentes perspectivas conceptuales, también son varios los criterios para clasificar las colocaciones. Dado la orientación esencialmente metodológica de este trabajo, presentamos algunas de las taxonomías más conocidas, siguiendo un orden cronológico.

Cowie [1981] emplea el criterio del **grado de restricción entre los colocados** y tiene en cuenta cuatro tipos. El primero es el de las colocaciones libres: son combinaciones facultativas de palabras cuyos elementos constitutivos mantienen su significado constante. Cada uno de estos elementos puede aparecer, a su vez, en una gran variedad de colocaciones: *provocar una pelea*; y también: *provocar, empezar, ganar, perder...*

---

designar objetos, personas, acciones o estados conforme a una realidad, es decir que se trata de un lenguaje denotativo y referencial, cuya finalidad es informar; esto se contrapone con las expresiones idiomáticas y las paremias, cuyo lenguaje es connotativo y cumplen una función argumentativa. Sin embargo, pensamos que esta generalización no es siempre aplicable a todas las colocaciones: ¿qué objetos se designan con las siguientes colocaciones: *comida opípara, dilatada experiencia, esfuerzo ímprobo o saludar atentamente?*

una pelea; así como también: *provocar una pelea, una discusión, una guerra, una ruptura*, etc. Las colocaciones restringidas: son aquellas en las que la acepción en la que se usa uno de los colocados viene determinada por el otro; consecuentemente, las posibilidades combinatorias son menores, por estas razones semántico-gramaticales, pero también por el uso: *correr peligro, suerte, aventuras*, etc. donde el significado de *correr* ('estar expuesto a ciertas contingencias') viene determinado por la clase de sustantivos con los cuales se combina sintagmáticamente o se coloca. Los colocados pueden tener una capacidad de coaparición muy restringida (*fruncir el ceño*) o bien que sólo uno de ellos presente tal restricción (*llegar/ adoptar/ alcanzar un acuerdo*). En tercer lugar, las colocaciones estables: son las que limitan la extensión colocacional a uno o dos colocados; por ejemplo el siguiente ejemplo no permite la sustitución sinonímica: *conciliar el sueño*. Por último, habla de una categoría puente entre las colocaciones y las expresiones idiomáticas, en la que se enmarcarían colocaciones como *levantar una calumnia*. Estas unidades están formadas por un colocado con significado figurativo o especializado (*levantar*) y una base cuya aparición viene determinada contextualmente (*calumnia*) y que no admite sustitución sinonímica (*\*levantar una falsedad*). Tienen rasgos en común con las colocaciones –a saber, que tienen cierta composicionalidad y que pueden ser modificadas (*han levantado terribles*

*calumnias; han levantado innumerables calumnias*)– y también compar-ten rasgos con las expresiones idiomáticas –sus elementos constitutivos deben aparecer juntos (*\*No sólo le han levantado, sino que también le han imputado horribles calumnias*).

Aplicando la tradicional división de palabras léxicas y gramaticales, Benson *et al.* [1986, 9] propusieron una división entre **colocaciones gramaticales y léxicas**. Las primeras constan de un nombre, un adjetivo o un verbo seguidos de una preposición o de un infinitivo o de una proposición subordinada. Son en realidad los distintos casos de régimen de los que habla la gramática tradicional: *escasez de...* (*viveres/ agua...*); *hablar de...* (*Pedro/ política / solucionar el problema/ que arreglen el tráfico...*); *fiel a...* (*su mujer/ sus ideas*). En nuestra opinión habría que añadir a este grupo los adverbios que seleccionan obligatoriamente una preposición: *independientemente de (algo/ alguien)*. Por otra parte, las colocaciones léxicas son la combinación de varios nombres, adjetivos o verbos: en primer lugar, verbo + sustantivo: *sentar las bases, crear puestos de trabajo*; en segundo: sustantivo + adjetivo: *valor incalculable, chica morena, situación delicada*; en tercero: sustantivo + verbo: *el perro ladra*; y, finalmente, verbo + adverbio: *apreciar sinceramente, cambiar radicalmente*.

La mayoría de los trabajos se ocupan de las colocaciones léxicas, aunque según nuestra opinión no habría que desatender las gramaticales, ya

que tiene más sentido que el alumno aprenda una pieza léxica y su complemento de régimen que pretender que memorice más adelante listados de verbos que rigen tal o cual preposición. Otro aspecto importante es el que señala Koike [2001, 14]: las colocaciones gramaticales y léxicas, dada su distinta naturaleza (una es sintáctica, otra léxica), no son incompatibles, es decir, que pueden coocurrir en la misma secuencia, como demuestra el ejemplo *caer en la trampa*, donde *caer en* es una colocación gramatical y *caer en la trampa* sería léxica.

A principios de los noventa Sinclair [1991, 115] aplica el criterio de frecuencia, ya que su propósito es el análisis de la coocurrencia de las palabras, con el fin de elaborar un diccionario de colocaciones e introduce la distinción entre nodo y colocado. Llama *nodo* a la palabra que está estudiando y *colocado* a cualquier palabra que aparezca en el entorno específico del nodo. De esta forma cada palabra puede ser un nodo o un colocado, pero no las dos cosas al mismo tiempo. A continuación, distingue entre: **colocaciones descendentes** (*downward collocations*): el término *a* es el nodo y *b* es el colocado, y normalmente el colocado es una palabra de menor frecuencia que *a*; y **colocaciones ascendentes** (*upward collocations*): *b* es el nodo y *a* es el colocado. La diferencia entre los dos tipos de colocaciones es clara en términos estadísticos: la colocación ascendente corresponde a un patrón pobre

estadísticamente y las palabras tienden a ser elementos de una estructura gramatical (*grammatical frame*) o superordinados; sin embargo, la colocación descendente proporciona el análisis semántico de la palabra.

Por otra parte, Corpas [1996, 66-76] tiene en cuenta distintos criterios: la **categoría gramatical y la relación sintáctica existente entre los colocados**. Su propuesta parte de la realizada por Benson *et al.* [1986] y por Hausmann [1989, 1010], pero añade un tercer criterio, **el de las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto** [Alonso Ramos, 1993], aunque no la desarrollaremos en este trabajo. En función de los dos primeros criterios señalados, distingue seis tipos de colocaciones. Las primeras son las formadas por **sustantivo (sujeto) + verbo**. En este tipo de colocaciones [Koike, 1998; Wotjak, 1998b] el verbo denota una acción característica de la persona o cosa designada por el sustantivo. Algunos ejemplos propuestos por Corpas son *correr un rumor*, *acuciar un problema*, *estallar una guerra* y *zarpas un barco*. También tienen cabida en este grupo las construcciones pronominales impersonales del español del tipo: *declararse una epidemia*, *desatarse una polémica*, *declararse un incendio*.

Otro tipo son las de **verbo + sustantivo (objeto)**. Los verbos de estas colocaciones, en su calidad de colocativos presentan distintos tipos de extensiones colocacionales, de ahí

que Corpas distingue tres grupos: las que comparten colocativo y una base perteneciente al mismo campo semántico, como por ejemplo: *desempeñar un cargo, un papel, una función...* y *zanjar un acuerdo, una polémica, una discusión...*; colocaciones cuyas bases presentan un patrón combinatorio muy limitado: *conciliar el sueño (no \*atraer el sueño); acariciar una idea (no \*tocar una idea)...*; y un tercer grupo formado por casos intermedios en los que hay un verbo deslexicalizado (suelen ser verbos polisémicos como *dar, tomar, hacer o poner*), que realiza más bien funciones auxiliares y un sustantivo generalmente deverbal, que aporta la carga semántica fundamental. En este último caso el verbo aporta poca carga semántica, tan solo determinados aspectos verbales como comienzo, final, duración y causatividad (A veces incluso existen las dos posibilidades: *tomar una decisión/ decidir; dar comienzo/ comenzar* y parece ser que se prefiere la primera forma porque el nombre admite más posibilidades de variación y modificación que el verbo (*tomar decisiones acertadas*, etc.). Otras no tienen esa doble posibilidad: *poner en funcionamiento, poner a prueba...*

El tercer tipo lo constituyen las de **adjetivo + sustantivo**. El adjetivo es el colocativo en este tipo de colocaciones: *fuerza fidedigna; importancia capital; relación estrecha; error garrafal...* Desde el punto de vista semántico estas colocaciones se caracterizan por el hecho de que el

adjetivo suele intensificar a su base, ya sea en sentido positivo o negativo, en una determinada escala. También distingue Corpas tres grupos en función de la cantidad de palabras a las que se puede aplicar el adjetivo: el colocativo es compartido por toda una serie de sustantivos o bases pertenecientes a un mismo campo semántico (*fino* forma colocación con sustantivos que denotan sentidos, como *oído, vista* u *olfato*); otros colocativos presentan una extensión más limitada, por lo que forman unidades más compactas con sus bases, de tal forma que hace difícil su distinción con las locuciones (*mercado negro* es una colocación y no una locución porque permite la sustitución de la base, por ejemplo en *dinero negro*, sin que se altere el significado figurativo que tiene el color negro en este contexto (con el significado de 'ilegal'); y el tercer subgrupo son colocaciones formadas por dos sustantivos, donde uno de ellos modifica al otro. Algunos ejemplos propuestos son *visita relámpago* y *hombre clave*, que también pueden, a primera vista, confundirse con las locuciones, pero que son colocaciones por la misma razón que el ejemplo anterior: permiten la sustitución paradigmática: *visita relámpago* y *viaje relámpago* o *cuestión/ decisión/ reunión clave*.

El cuarto grupo son colocaciones de **sustantivo + preposición + sustantivo**, que indican la unidad de la que forma parte una entidad más pequeña o bien el grupo al que pertenece un individuo. El primer sustantivo es el

colocativo, mientras que el segundo es la base. Así: *una rebanada de pan; una pastilla de jabón; una tableta de chocolate; un diente de ajo; un banco de peces; un ciclo de conferencias; un enjambre de abejas*, etc.

El quinto son combinaciones de **verbo + adverbio**, que suele ser de modo y de intensidad: *felicitar efusivamente; desear fervientemente; fracasar estrepitosamente...*

El sexto lo conforman combinaciones de **adjetivo + adverbio** y a él pertenecen las colocaciones que contienen un participio en función adjetival seguido de un adverbio, que suele también ser de modo o intensidad, como muestran los ejemplos: *profundamente dormido; firmemente convencido* y *estrechamente ligado*. Cabe distinguir también un grupo de colocaciones formadas por adverbio y adjetivo en las que de nuevo se produce una intensificación de la base –el adjetivo– por parte del colocativo –el adverbio–.

La clasificación de Corpas es extraordinariamente útil porque combina, como ya se ha apuntado, varios criterios: la categoría gramatical de la base y el colocativo, las funciones sintácticas que suelen desempeñar y las características semánticas del tipo de colocación resultante. Como ella misma señala, las categorías más productivas son las número dos y tres (verbo + sustantivo (objeto) y adjetivo + sustantivo, respectivamente) y, desde nuestro punto de vista, es

importante que el profesor de lenguas extranjeras tenga conocimiento de esta información para transmitirla a los alumnos, si bien no sería rentable que la administrara a los alumnos tal y como la estamos presentando en este capítulo, sino de una forma indirecta, que ayudara a sistematizar el enorme número de colocaciones del español que tendrá que aprender el alumno, con la esperanza de que estos patrones ayuden a ciertos alumnos a memorizarlas.

Lewis [1997] emplea también el criterio del **grado de restricción entre los colocados**, pero desde una óptica didáctica. No resulta difícil establecer correspondencias entre la clasificación de Cowie y Lewis, aunque éste último se decanta más bien por la idea de un *continuum*, que por un conjunto de categorías discretas. Así, distingue colocaciones únicas (*unique collocations*), como por ejemplo *foot the bill* ('pagar la cuenta'); colocaciones fuertes (*strong collocations*), como en el caso de *rancid butter* ('mantequilla rancia'); colocaciones débiles (*weak collocations*), tal y como puede apreciarse en la cantidad de palabras que pueden combinarse con adjetivos como *short, long, cheap* o *expensive* ('bajo', 'largo', 'barato' o 'caro'), y colocaciones de fuerza intermedia (*medium-strength collocations*), por ejemplo *hold a conversation* ('mantener una conversación'), *make a mistake* ('cometer un error'). Este último grupo es el más numeroso y al que más debe prestar atención el profesor de lenguas.

Otra clasificación importante es la aportada por Wotjak [1998b, 260]. Según su criterio se puede hablar de **colocaciones lexicalizadas y colocaciones en vías de lexicalizarse**. Las primeras son colocaciones sistémicas, ya lexicalizadas y socializadas y las segundas, presentan únicamente cierta tendencia a la colocabilidad, que define en estos términos: la tendencia sintáctico-semántica de las palabras de una lengua a adoptar tan sólo un número limitado de combinaciones con otras palabras entre una gran cantidad de posibles combinaciones. Este autor aporta los siguientes ejemplos: del grupo uno: *entablar una conversación; establecer contacto con; entrar en contacto con/ romper las relaciones con; firmar un convenio; dar/ atribuir importancia*, etc. y del grupo dos: *implementar nuevos datos en un banco de datos; actantificar los argumentos de la proposición básica, configuración nuclear archisemémica de la microestructura semántica*, etc.

Otro criterio que se podría tener en cuenta, es el origen de restricciones que dan lugar a las colocaciones, lo cual será útil por sus implicaciones didácticas. Conforme a este criterio mencionábamos [Higueras, 1997a, 38-39] que unas están **determinadas por el conocimiento del mundo** como en *talar un árbol, el perro ladra o la rana croa*<sup>18</sup>, porque los rasgos sémicos incluidos en esa palabra,

asociados a nuestro conocimiento del mundo exigen esa relación, y otras están **determinadas por la lengua**.

Esta misma dicotomía es la que apunta Bosque (2001b), al distinguir dos tipos de restricciones léxicas: **designativas y denotativas**: las primeras son deducibles por el conocimiento del mundo (por ejemplo, los sujetos del verbo *volar*: *pájaros, aviones, cometas, globos*, etc.), mientras que las segundas no se pueden deducir sin el conocimiento del idioma (por ejemplo, los sujetos del verbo *estribar*: *cuestiones, asuntos, problemas, dificultades*, etc.). Este mismo autor hace, por otra parte, una crítica a la clasificación formal de las colocaciones, mediante la concatenación de categorías léxicas (V+ SN; N+ ADJ etc.). Las de V+ SN son para Bosque un caso de argumento interno seleccionado por el verbo; V + ADV, son casos en los que el adverbio –generalmente de manera– se predica de la acción denotada por el SV; las de S+ PREP + S son casos de nombres cuantificativos que poseen naturaleza predicativa. Su propuesta es agrupar las categorías léxicas en función de las características selectivas de los predicados.

Una de las muchas novedades que introduce la clasificación de Koike [2001] es la distinción entre **colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas**, como muestra

18. Esta idea ya estaba apuntada en Coseriu [1977] y es la responsable de que podamos desviarnos voluntariamente de la norma para crear asociaciones poéticas como *las piedras lloran su ausencia o el caballo rojo de pasión galopaba por los valles*, por ejemplo.



## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

la figura 3; estas últimas se forman mediante la suma de una unidad léxica y otra unidad fraseológica. Respecto a las colocaciones simples, propone reducir a cinco los seis tipos de colocaciones de Corpas, porque cree que las dos primeras se pueden agrupar en un solo grupo –sustantivo + verbo–, pero con tres subgrupos: sustantivo (sujeto) + verbo; verbo + sustantivo (complemento directo) y verbo + preposición + sustantivo. Sin

embargo, añade un grupo integrado por verbo + adjetivo (por ejemplo, *salir indemne, resultar ileso*), por lo que su propuesta es también de seis tipos de colocaciones<sup>19</sup>. Excepto este último grupo, los restantes coinciden con los explicados ya por Corpas, por eso, no los analizaremos de nuevo, aunque remitimos al lector a la obra de Koike para un análisis exhaustivo de las colocaciones sustantivo + verbo y las de sustantivo + adjetivo.

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	A. Sustantivo + verbo	A1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>La vaca rumia</i>
		A2) Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>Contraer matrimonio</i>
		A3) Verbo + preposición + sustantivo	<i>Andar con bromas</i>
	B. Sustantivo + adjetivo	B1) Atributivo	<i>Lluvia torrencial</i>
		B2) Predicativo	<i>La lucha fue encarnizada</i>
	C. Sustantivo + <i>de</i> + sustantivo		<i>Rebanada de pan</i>
	D. Verbo + adverbio		<i>Comer opíparamente</i>
	E. Adverbio + adjetivo/participio		<i>Diametralmente opuesto</i>
	F. Verbo + adjetivo		<i>Resultar ileso</i>
Colocaciones complejas	A. Verbo + locución nominal		<i>Dar el santo y seña</i>
	B. Locución verbal + sustantivo		<i>Llevar a cabo un proyecto</i>
	C. Sustantivo + locución adjetival		<i>Una salud de hierro</i>
	D. Verbo + locución adverbial		<i>Reírse a mandíbula batiente</i>
	E. Adjetivo + locución adverbial		<i>Fuerte como un roble</i>

Figura 3

19. Penadés [2001, 68] precisa que se debería hablar de colocaciones de V+ det + Nombre, o bien V + SN, ya que se encuentran casos de artículos, posesivos, adjetivos cardinales, etc. (*dar la paliza; dar su merecido, dar media vuelta...*); de forma análoga, también prefiere la denominación V+ prep. + det + N, o bien V+ SP, para colocaciones como *dejar en la calle, dar en el quid, dar en la herida*, etc. Por último, considera que son colocaciones las unidades que reproducen una estructura comparativa: *dormir como un bendito, dormir como un ceorro*, etc.



Como muestra el cuadro anterior Koike también se refiere a las colocaciones complejas, es decir que la capacidad de coocurrir no sólo tiene lugar entre unidades léxicas simples, sino que puede intervenir también una locución, como en *dinero cantante y sonante*. Se caracterizan por la restricción combinatoria de los constituyentes y se distinguen los cinco tipos comentados [2001, 55].

A principios de este siglo, Nation [2001, 328 y ss.] aporta criterios que ayudan a clasificar las colocaciones en un *continuum* que las relaciona con otros tipos de unidades léxicas con las que comparten ciertas características, teniendo en cuenta un **conjunto de escalas**. La primera es la frecuencia de coaparición, que iría desde las palabras que aparecen juntas con mucha frecuencia hasta las que no suelen hacerlo de forma frecuente. Es el criterio empleado por trabajos sobre colocaciones que se basan en distintos *córpora*, pero presenta ciertos problemas, como analiza Nation: ¿tienen que estar seguidos los ítemes que se están considerando?; ¿pueden cambiar la forma de las palabras, producto de la inflexión?; ¿ha de haber una fuerte relación gramatical entre las palabras o son colocaciones las combinaciones de palabras como *and the*? Todas estas preguntas, le llevan a concluir que el criterio de frecuencia tiene que combinarse con el de rango. De hecho, todas las preguntas que se plantea aquí Nation, y a las que no da respuesta explícita, han sido ya resueltas por los

expertos en trabajos estadísticos sobre colocaciones.

La segunda es la adyacencia: los colocados pueden aparecer inmediatamente seguidos o separados por un número variable de palabras, que se ha establecido en cinco. También si los colocados están gramaticalmente conectados: normalmente aparecen en la misma oración, como parte de una construcción gramatical, pero también puede darse el caso de que se materialicen en el mismo texto y no estén gramaticalmente conectados. La tercera es si están estructurados gramaticalmente. El trabajo de Kjellmer [1982, 25 *apud* Nation 2001, 330] permite distinguir colocaciones que están bien estructuradas de las que están apenas relacionadas, lo cual explicaría que *y el*, a pesar de ser una combinación estadísticamente muy frecuente, no sea una colocación, ya que no da cuenta de las grandes divisiones que se podrían hacer al analizar una oración.

La cuarta es si son únicas desde el punto de vista gramatical; algunas colocaciones siguen las reglas gramaticales y otras parecen ser únicas o excepciones a esas reglas, por lo tanto la escala iría desde las que son regulares gramaticalmente a las que son excepciones. El ejemplo que aporta Nation de irregularidad es *go to bed* en la que el sustantivo *bed* aparece sin artículo, frente a otras combinaciones que sí llevan artículo, a saber *go to the cinema/ go to the theatre/ go to the circus...*

La quinta sería la fosilización gramatical. Algunas colocaciones no permiten cambios en su forma y otras sí toleran ciertas transformaciones, luego la escala iría desde las que no aceptan variación gramatical alguna hasta las que sí la soportan.

La sexta es la especialización colocal: algunos colocados solo pueden aparecer juntos, como por ejemplo las palabras integrantes de la colocación *anno domini*; en otras colocaciones, sin embargo, el término A implica al B, pero B puede formar colocación con otra serie de palabras, por ejemplo: *año sabático*; por último, hay otras colocaciones que consisten en ítemes que pueden también aparecer con un conjunto de colocados. Por lo tanto, la escala iría: "from 'always mutually co-occurring' to 'all occurring in a range of collocations'".

La séptima es la fosilización léxica: Nation señala que algunas colocaciones están formadas por colocados que no pueden ser sustituidos por otra palabra (*a bird's eye view*, 'a vista de pájaro') mientras que otras sí: *last year/ last Friday/ last Saturday*, 'el año pasado, el viernes pasado, el sábado pasado').

La octava es la opacidad semántica, el criterio que mejor define a las expresiones idiomáticas. Dado que parte de la idea de que hay colocaciones idiomáticas y otras menos idiomáticas, define las primeras como aquellas en las que el significado de la colocación no es deducible del significado de las palabras que la com-

ponen. Los ejemplos que propone son: *of course* 'por supuesto'; *to have a soft spot for someone* 'tener debilidad por alguien'; *'for good'* 'para siempre, definitivamente'.

La novena es la unicidad de significado: de la misma forma que algunas palabras tienen solo un significado, también algunas colocaciones presentan esta característica. La escala en este caso iría desde las que sólo tienen un significado hasta las que tienen varios, pero el problema radica, de nuevo, en que el ejemplo que propone para ilustrar el caso de varios significados es para nosotros una expresión idiomática y no una colocación: "*kick the bucket*, however, has two meanings: to die, and to kick the bucket with your foot".

En último lugar, la propuesta de **Moreno y Buysse** [2003, 12], quienes hablan de ocho tipos de colocaciones (en negrita, las bases), siguiendo la clasificación de Koike, pero separando de otro modo los grupos:

<b>Sustantivo</b> + adjetivo o bien adjetivo + <b>sustantivo</b>	Discusión acalorada <i>Santa paciencia</i>
<b>Sustantivo</b> (sujeto) + verbo	<i>Palpitar (el corazón)</i>
Verbo + <b>sustantivo</b> (objeto)	Rescindir un contrato
Verbo + prep. + <b>sustantivo</b>	<i>Intervenir en un conflicto;</i> <i>llamar por teléfono</i>
Sustantivo + prep + <b>sustantivo</b>	Banco de peces
Adverbio + <b>adjetivo/participio</b>	Terminantemente prohibido
Verbo + <b>adjetivo</b>	Resultar ileso
Verbo + <b>adverbio</b>	Rogar encarecidamente

Figura 4

### 2.2.5. Las colocaciones frente a otras unidades léxicas pluriverbales

Tras ofrecer en el epígrafe 2.2.3.3. una definición personal del término colocación, ahora nuestra intención es profundizar en las características de los otros tipos de unidades, con el fin de señalar puntos comunes y divergentes, que recogeremos en un cuadro (*Vid.* figura 5). Estos fenómenos léxicos son un buen ejemplo para aplicar la teoría de los conjuntos borrosos, pues es muy difícil en algunos casos determinar cuál es la frontera entre algunos de ellos.

#### 2.2.5.1. A la búsqueda de un hiperónimo

No resulta fácil encontrar un término que englobe tanto a colocaciones como a expresiones fijas y compuestas. Wotjak [1988a, 537] define “unidad fraseológica” del siguiente modo:

Si dos o más palabras reaparecen repetidas veces en un mismo texto o en varios textos en idéntica combinación/colocación, constituyendo una unidad léxica compleja, usual y recurrente, pueden llamarse una UF, pues son un elemento prefabricado del discurso, de texto repetido, que se ‘reproduce’ tal cual en su forma memorizada al igual que cualquier lexema no combinado y no se ‘produce’ por la combinación de varios lexemas.

En cambio, Fernando [1996, 33-35] señala cuatro criterios para que las palabras que suelen coaparecer en el discurso adquieran el estatus de expresiones pluriverbales convencionalizadas (*conventionalized multiword expressions*): que sigan las reglas gramaticales de la lengua, que presenten fijación o imposibilidad de cambiar las palabras que componen la expresión, que algunas de ellas no sean literales y, por último, que sean expresiones que atraen algún fenómeno destacado en la conciencia colectiva y de esta forma se conviertan en la forma habitual de

una comunidad para referirse a un concepto o a una situación. También Corpas [1996, 18-20 y 2001, 43-48] se decanta por el término *unidad fraseológica* (UF) por ser éste un término genérico que goza de gran aceptación en la Europa continental, la antigua URSS y otros países del Este, después de descartar el de *expresión fija*, ya que se centra en un solo aspecto de estas unidades y porque la fijación se presenta en diverso grado en distintos tipos de unidades. Esta autora define las unidades fraseológicas del siguiente modo:

De todo lo anterior se desprende que las *unidades fraseológicas* (UFS) —objeto de estudio de la fraseología— son unidades léxicas formadas por dos o más palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Corpas se detiene en dos aspectos de la institucionalización: la fijación y la especialización semántica. Anteriormente Zuluaga había ya definido claramente la fijación: [1975, 230].

Según el saber lingüístico del hablante, la fijación se entiende como

la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas —tal como las estructuras prefabricadas, en arquitectura—. Desde el punto de vista lingüístico-funcional, y de acuerdo con las características explicitadas en los párrafos anteriores, dicha propiedad puede ser definida como suspensión, semántica y sintácticamente inmotivada, de la aplicación de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso.

El mismo autor distingue cuatro tipos de fijación [Zuluaga, 1975, 207]: 1) inalterabilidad del orden de los componentes: *corriente y moliente* y *\*moliente y corriente*; 2) invariabilidad de alguna categoría gramatical (de número, género, tiempo verbal, etc.): *pagar los platos rotos* y *\*pagar el plato roto*; *a donde fueres, haz lo que vieres* y *\*donde vayas, haz lo que veas*; 3) inmodificabilidad del inventario de los componentes (es decir, la fijación puede consistir también en que la expresión fija no admite operación de inserción, porque hay una cohesión absoluta entre sus componentes: *poner pies en polvorosa* y *\*poner ambos pies en polvorosa*); y 4) insustituibilidad de los elementos componentes: *a brazo partido* y *\*a brazo quebrado*. La insustituibilidad puede considerarse el tipo fundamental de fijación.

La fijación lleva aparejada, en muchos casos la especialización semántica o lexicalización<sup>20</sup>, bien

20. Se entiende por lexicalización un procedimiento básicamente léxico para constituir nuevos lexemas que conlleva comúnmente cambios de significado. [Ruiz Gurillo,

mediante la adición o bien mediante la supresión de significado. El grado más alto de la lexicalización da lugar a la idiomaticidad, que se ha considerado tradicionalmente como la característica esencial de las unidades fraseológicas.

También Ruiz Gurillo [1997, 14] matiza la razón por la que prefiere hablar de unidades fraseológicas, frente a otros términos: este término hace referencia a una combinación fija de palabras que presenta algún tipo de fijación y eventualmente de idiomaticidad, es decir, que lo primordial es la fijación y, en consecuencia, se incluyen en la fraseología unidades que sean fijas aunque no sean idiomáticas, como las colocaciones, las fórmulas pragmáticas, las unidades sintagmáticas, las combinaciones frecuentes, etc.

Después de revisar las opiniones de diversos lingüistas y respecto a la elección de un término hiperónimo que englobe distintos tipos de unidades, ya en Higuera [1997a, 36] **nos decantábamos por el término “unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada”** —recordando la terminología de Ettinger [1982]— para dar cuenta de las unidades léxicas de más de una palabra, que presentan cierta cohesión interna y que son la forma más común empleada por un nativo en un determinado contexto

para expresar un concepto concreto o para combinar dos palabras. La razón de no emplear UF es que concedemos mucha importancia desde la didáctica de lenguas a las colocaciones no prototípicas o combinaciones sintagmáticas, que difícilmente pueden definirse con rasgos comunes a las unidades fraseológicas más prototípicas, como las locuciones o las colocaciones. Si adoptáramos el término de unidades fraseológicas sería, como han hecho otros autores, con un concepto amplio de la fraseología y entonces los rasgos comunes de todas estas unidades serían la fijación y la institucionalización. A continuación, proponemos nuestra clasificación de unidades léxicas.

#### 2.2.5.2. *Nuestra propuesta clasificatoria de unidades léxicas*

Habida cuenta de que no hay límites claros entre unos tipos y otros de UU.LL. y que se podrían estudiar mediante gradaciones en cuanto a la idiomaticidad, la fijación y la cohesión que se aprecia entre sus componentes, nuestra propuesta actual del tipo de unidades léxicas pluriverbales<sup>21</sup> a las que deben prestar atención tanto profesores como alumnos que aprenden una lengua extranjera podría resumirse así. Las unidades léxicas se dividen en palabras y unidades pluriverbales; dentro de este segundo grupo **se contemplan cinco**

1997, 96]. Es un proceso por el cual varias palabras se funden en una sola, es decir, una unidad léxica, que se reproduce como algo terminado, fijado.

21. En un trabajo anterior [Higuera, 1997a, 36] hablábamos de “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”. Puesto que las combinaciones sintagmáticas no están lexicalizadas hemos preferido ahora optar por el término “unidades pluriverbales”.

**tipos: combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas.**

No parece necesario detenerse en exceso en el concepto de palabra, sino en los otros cinco tipos de unidades léxicas pluriverbales (UU.LL.PP.). Aplicando la teoría de los prototipos proponemos hablar de **colocaciones prototípicas** con las siguientes características: suponen un caso de restricción léxica<sup>22</sup> en el que hay direccionalidad, ya que uno de los lexemas selecciona al otro [Alonso Ramos, 1994, 16]; se aprecia tipicidad entre los dos lexemas [Koike, 2001]; presentan fijación arbitraria en la norma [Corpas, 1996], consecuencia del uso repetido y se caracterizan también por la regularidad sintáctica y la transparencia semántica [Zuluaga, 2002, 11].

Por otro lado, estarían las combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, que presentan menor fijación, cohesión y frecuencia de aparición, son transparentes semánticamente, no presentan tipicidad de la relación. Por ser un grupo muy numeroso son, quizá, las más importantes de cara a la didáctica del léxico.

Para nosotros, **las combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas se perfilan como un**

**estadio intermedio entre las combinaciones libres y las colocaciones.**

Veamos un ejemplo: en el contexto de hablar de los estados físicos y de ánimo, para un estudiante de ELE son importantes combinaciones sintagmáticas como *estar triste*, *estar contento*, *estar cansado*, *sentirse bien...*, aunque no cabe duda de que no todas aparecerían en un diccionario de colocaciones. Sin embargo, pueden crear confusión, por ejemplo a los angloparlantes, ya que en su lengua, en algunos casos puede que se empleen otros lexemas (*to be happy*, *to feel fine...*).

Hemos seleccionado una serie de características que hemos asignado en la figura 5 a los distintos tipos de unidades, con el fin de ilustrar que las combinaciones de dos lexemas que cumplan todas esas características las consideraremos prototípicas, las que cumplan sólo algunas serán consideradas colocaciones no prototípicas y las que sólo cumplan los criterios de regularidad sintáctica y transparencia semántica serán para nosotros combinaciones libres. También se debería tener en cuenta que las características se presentan con menor intensidad cuanto más nos alejamos del núcleo: hay mayor fijación en la norma en *reservar una mesa* (colocación), que en *hacer la compra* (combinación sintagmática o colocación no prototípica) y que en *comprar un libro* (combinación libre).

22. Alonso Ramos [1994, 15] apunta que “la restricción léxica es evidente cuando intentamos traducir literalmente este tipo de combinaciones a otras lenguas. Así, mientras en español, tenemos *dar un paseo*, en francés es imposible *\*donner une promenade*; el verbo elegido es *faire*”.



Por último, añadir que las clasificaciones de unidades fraseológicas son muy numerosas; el lector

podrá ampliar esta propuesta con el trabajo recopilatorio de Corpas [2003].

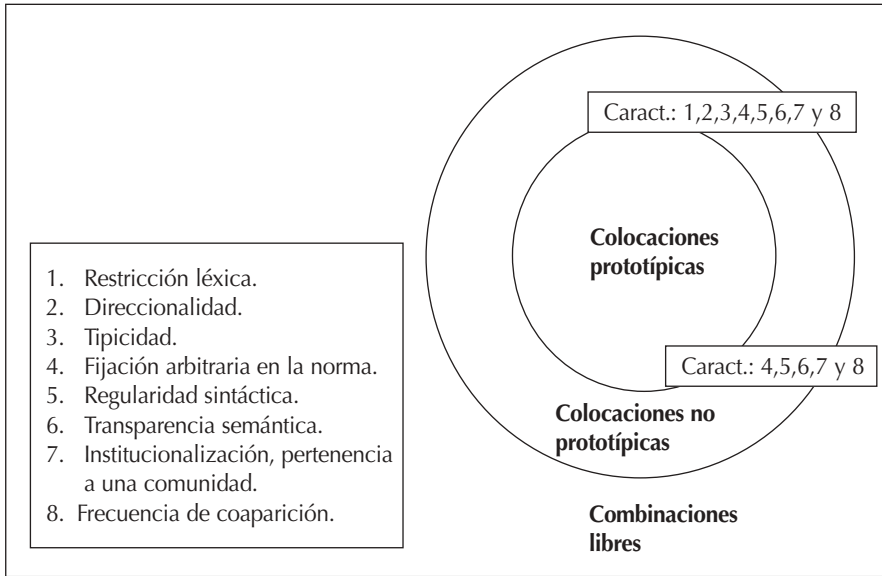


Figura 5

#### 2.2.5.2.1. Combinaciones libres, colocaciones prototípicas y colocaciones no prototípicas

No siempre es fácil distinguir las colocaciones de las combinaciones libres de palabras, hecho nada baladí, que supone una de las principales dificultades a las que tienen que hallar respuesta los lexicógrafos que elaboran diccionarios de colocaciones. Para ello, recurrimos al ejemplo propuesto por McCarthy [1990], en el que señala las significativas diferencias que se pueden apreciar entre los ejemplos siguientes: *hablar de deporte, del trabajo, de los precios...* frente a *hablar de negocios*. En el

primer grupo estaríamos ante combinaciones libres del verbo *hablar* con diferentes suplementos que se refieren a la inmensa cantidad de temas sobre los que puede hablar el ser humano. Sin embargo, el segundo ejemplo tiene un carácter diferente: su significado es transparente, pero se refiere a un estado de cosas que no equivale sólo a hablar, sino a 'empezar una relación comercial, exponer una idea para hacer un negocio, etc'. Estamos ante una colocación porque, es transparente y además, es la forma o fórmula que emplearía cualquier nativo que se encontrara en esa situación concreta que acabamos de describir: proponer una idea, hacer una oferta...



luego es una unidad lexicalizada y habitualizada.

También Benson reflexiona sobre la dificultad de distinguir las colocaciones de otras combinaciones usuales [1989b, 4-5], al hablar de la estructura de un diccionario de colocaciones y también en Benson [1990, 23], se reconoce que estos suelen estar plagados de combinaciones libres, mientras que faltan muchas de las que sí deberían considerarse colocaciones. Ofrece una propuesta para diferenciar las combinaciones libres de las colocaciones del tipo verbo + nombre: a) los verbos que pueden ir seguidos de una enorme y prácticamente ilimitada cantidad de objetos directos como *comprar, crear, hacer, ver, vender* no deberían aparecer en un diccionario de colocaciones, puesto que son ejemplos de combinaciones libres; b) los verbos que pueden ir seguidos de un gran grupo de objetos directos, pero que están semánticamente limitados: por ejemplo, en inglés, *to run* —con el sentido de ‘dirigir’— que puede combinarse con cualquier verbo que implique una organización, tampoco deberían aparecer en este tipo de obras lexicográficas, puesto que son relativamente libres; por último, c) los verbos que se combinan con un número muy limitado de nombres, normalmente pertenecientes a un vocabulario técnico, sí deberían aparecer en un diccionario de colocaciones: *debug a program on a computer* (‘depurar un programa en un ordenador’).

Sin embargo, desde una óptica didáctica tendría sentido considerar las colocaciones del punto c) y también las del punto b) e incluso, en algunos casos, las combinaciones sintagmáticas del grupo a), que están ya muy cercanas a las combinaciones libres. Por ejemplo, es cierto que el verbo *ser* se puede combinar con infinidad de palabras —por tanto, sería un ejemplo del grupo a)—, pero para un extranjero es rentable aprender que en español se dice *soy español* y no se dice *\*soy doce años* ni *\*soy cansado*, como pueden llegar a producir algunos alumnos anglohablantes.

También Koike [2001, 30] aporta una serie de criterios para distinguir las colocaciones de las combinaciones libres: estas últimas no se producen con una frecuencia estable de coocurrencia, pues están sujetas al arbitrio del hablante; presentan menor grado de restricciones combinatorias (es decir, que las colocaciones tienen restricciones impuestas por la tradición lingüística y las libres no); tienen una mayor flexibilidad combinatoria, morfológica y sintáctica que las colocaciones; no expresan ninguna relación típica y, por último, las colocaciones son fáciles de memorizar y están psicológicamente destacadas (*psychologically salient*) a diferencia de las combinaciones libres.

Acabamos de afirmar que las colocaciones no prototípicas son un estadio intermedio entre las combinaciones libres y las colocaciones; insistamos en este concepto con un

nuevo ejemplo: si enumeramos las acciones que realizamos para ir a cenar a un restaurante, se observa que algunas de ellas son colocaciones (puesto que los verbos se combinan con un número restringido de complementos directos, siguiendo el criterio de Benson), pero otras no implican una relación de selección. La aparición de un nombre como *restaurante* no hace suponer la presencia de *elegir*, por eso es un caso de combinación sintagmática; sin embargo, en el contexto del restaurante, *mesa*, *carta* y *cuenta*, sí implican la presencia de *reservar*, y *pedir* respectivamente, de ahí que sean colocaciones.

En conclusión, desde el punto de vista didáctico **es tan importante o más enseñar colocaciones prototípicas como no prototípicas, puesto que es posible que en la lengua extranjera se combinen las palabras de otro modo**, aunque las segundas sean consideradas combinaciones libres para muchos autores.

#### 2.2.5.2.2. Colocaciones y compuestos

En nuestra opinión [Higueras, 1997a, 39-40] es importante distinguir las colocaciones de los compuestos, ya que los dos tienen el denominador común de ser una combinación estable de lexemas, que podemos encontrar aisladamente en otros contextos fuera de esa combinación. Piera y Varela [1999, 4371] en la *Gramática*

*descriptiva de la lengua* los definen así:

Los compuestos, por su parte, son palabras individuales en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica, tienen la distribución de la categoría que los define y se comportan sintácticamente como una categoría léxica unitaria. Por otro lado, el compuesto es analizable en constituyentes que a su vez son reconocibles aisladamente como miembros del léxico de la lengua, como formas libres adscritas a una categoría gramatical claramente identificable. A través de la combinación de estos constituyentes subléxicos se produce en el interior del compuesto una verdadera relación sintáctica. En este sentido, las formas compuestas pueden considerarse formaciones intermedias entre el sintagma (sintaxis) y la palabra (morfología).

A la vista de esta definición ya podemos vislumbrar algunos puntos divergentes entre las colocaciones y los compuestos, ya que las primeras no equivalen a una categoría gramatical y los segundos sí: los compuestos nominales equivalen a nombres (*sacacorchos*, *bonobús*, *telaraña*); los adjetivales a un adjetivo (*labiodental*, *sadomasoquista*) y los verbales a un verbo (*malcriar*, *fotografiar*). Podríamos, más bien, decir que las colocaciones equivalen a sintagmas: V+ SN (*tomar una decisión*) sería un SV; S + ADJ (*oído fino*) un SN; S+ PREP + S (*rebanada de pan*) un SN; V+ ADV (*negarse rotundamente*) un SV; ADJ + ADV (*profundamente*

*dormido*) sería un SADJ y restaría el más complejo de analizar de todos SN + SV (*el barco zarpa*), que nos veríamos en la obligación de considerar una oración, lo cual iría en contra de la clasificación de Corpas (recordemos que para esta autora tanto las locuciones como las colocaciones no constituían enunciados).

Val [1999, 4760] profundiza en las características de los compuestos léxicos prototípicos (cfr. también [Bustos Gisbert, 1986]): presentan amalgama fonológica de sus constituyentes con un solo acento principal en el segundo constituyente y unidad morfológica del conjunto. Hay también otras diferencias; [Higuera, 1997a, 40-41]): se comportan de forma distinta frente a la variación de género y número: para formar el plural de una colocación es preciso que las dos palabras que la forman vayan en plural: *fruta madura* / \**frutas madura* / \**fruta maduras*. Sin embargo, como señalan Alcina y Blecua [1975, 547] en la formación del plural de los nombres compuestos influye el grado de cohesión alcanzado por los componentes. Cuando los elementos tienen una gran cohesión, si admiten el plural, lo forman sobre el último componente; si su cohesión no es completa, lo forma el primer constituyente o ambos, de ahí que coexistan: *guardias civiles* y *guardiaciviles*. Respecto al género, en las colocaciones en las que aparecen nombres y adjetivos todos deben concordar en género, mientras que en los

compuestos es posible que uno sea masculino y otro femenino, pues lo que importa es el género del compuesto resultante: *la fruta madura* / \**la fruta maduro* frente a: *coche (m.) + cama (f.) => el coche cama*. Además, como señalan Hernanz y Brucart [1987, 157] el segundo elemento nominal de un compuesto no puede aparecer dotado de un especificador o de un complemento propio: \**coche cama comodísima*, \**pez dos espadas*.

Por su parte Bustos Gisbert [1986, 60] define los compuestos como unidades plurillexemáticas de naturaleza léxica, caracterizadas por su unidad referencial (los compuestos apuntan a una determinada entidad), su unidad de funcionamiento (que bloquea la posibilidad de determinaciones parciales, es decir, de alguno de los elementos de esa unidad) y por la existencia de una relación sintáctica y/o semántica entre sus elementos, que debe ser conocida por el hablante para poder crear y entender dichos compuestos. Los compuestos, por tanto, son unidades léxicas, puesto que poseen unidad de significado y unidad referencial; en consecuencia, no deberían confundirse con las colocaciones puesto que éstas no tienen función denotativa.

Podemos concluir, entonces, que tanto compuestos léxicos como colocaciones son composicionales y que los casos en los que puede haber confusión entre ellos son cuando los primeros no están tan cohesionados como para escribirse en una sola

palabra. Esto nos lleva a tratar otra distinción —compuestos léxicos frente a compuestos sintagmáticos— que será muy importante para el tema que nos ocupa. En otro capítulo de la *Gramática descriptiva de la lengua*, Val [1999, 4756-4841] distingue dos tipos de compuestos: compuestos léxicos o concatenación de dos palabras para construir una nueva unidad léxica, por ejemplo en *pelirrojo* y compuestos impropios o compuestos sintagmáticos, en los que se da una reinterpretación de una construcción sintáctica de modo que se forma una nueva entidad léxica (cfr. también Bustos Gisbert [1986, 69-177]).

Asunto más complejo todavía es distinguir las colocaciones de los compuestos sintagmáticos, puesto que es un fenómeno en el que es

muy difícil trazar las fronteras entre léxico, morfología y sintaxis. Para Val [1999, 4763 y ss.] los compuestos sintagmáticos son “expresiones que están sintácticamente fijadas<sup>23</sup>, esto es, que no presentan las propiedades características de la estructura a la que corresponden (aunque no pierden todos los rasgos de esa construcción sintáctica). Se caracterizan por su significado no composicional (que puede o no coexistir con el significado composicional); esta aparición del significado no composicional implica una reestructuración que hace que se comporten sintácticamente como una simple unidad léxica y les da su naturaleza de compuestos. Los ejemplos que propone Val de compuestos sintagmáticos —*lágrimas de cocodrilo*, *ojo de buey*, *huesos de santo*, *cortina de humo*, *orden del día*, *fin de semana*,

23. Val precisa su fijación, que nosotros hemos comparado con las colocaciones, no altera la configuración acentual y segmental de la construcción (son biacentuales, a diferencia de los compuestos léxicos); se observa independencia fonológica de sus elementos; la fijación no altera la configuración sintáctica; la fijación sintáctica conlleva la flexión del conjunto regida por el núcleo (*fin de semana*/ \**fin de semanas*; *huelgas de celo*/ \**huelgas de celos* (a diferencia de las colocaciones donde hay, por ejemplo, concordancia en género y número entre nombre y adjetivo: *frutas maduras*); la fijación conlleva también la imposibilidad de adición de modificadores o de complementos adnominales al complemento preposicional (\**Fin* [*de semana de vacaciones*]; \**El* [*orden*] [*del día de fiesta*]); también imposibilita la adición de adverbios a un adjetivo (*la alta montaña*/ \**la muy alta montaña*; *el plato único*/ \**el plato posiblemente único*); inaceptabilidad de conmutación parcial de los constituyentes sin alterar la naturaleza de la construcción (\**término de semana*; \**huelga celosa*); inmovilización en su caso de la determinación y categorías morfológicas del constituyente no nuclear en una de sus posibilidades morfológicas (\**fin de semanas*; \**huelgas de celos*; \**huelga del celo*; \**los órdenes de los días*; \**la altísima montaña*); el mantenimiento del orden de la secuencia sintáctica con el mismo sentido (\**la montaña alta*; *el plato único*/ \**el único plato*); no admite la extracción de uno de sus elementos (*la lucha libre*/ \**lo libre de la lucha frente a un negocio redondo*/ *lo redondo del negocio*); no admite coordinación de sintagmas con elipsis de núcleo (\**el fin de semana y el de la reunión*/ *la huelga de celo y la de brazos caídos*).

*oro negro, lengua de trapo, torre de marfil...*— son los mismos que Corpas [1996, 95] califica como locuciones nominales, precisamente porque tienen significado no composicional. Por nuestra parte, preferimos la interpretación de Val ya que, como él señala, comparten características con otro tipo de compuestos. (Cfr. también [Bustos Gisbert, 1986; Cabré, 1993; y Ruiz Gurillo, 2002]).

Ferrando [2002, 100] resume las semejanzas y diferencias entre las colocaciones y los compuestos sintagmáticos. Los rasgos comunes que presentan, en primer lugar, son los siguientes: son unidades plurilexemáticas y puede coincidir su estructuración (sustantivo + adjetivo; sustantivo + sustantivo, etc.); hay una relación sintáctica entre sus miembros: tanto el compuesto *caja fuerte* como la colocación *odio mortal* se pueden analizar como un sustantivo + un adjetivo calificativo; la agrupación de palabras es arbitraria y no previsible, las palabras se han reunido por los azares del uso; poseen cierta fijación fruto de ese uso, son combinaciones estables o preferentes de palabras; ambas clases de palabras están prefabricadas en la norma, no son producidas en un acto de habla, sino reproducidas (el hablante las repite, forman parte de lo que Coseriu denomina discurso repetido) y son fenómenos léxicos recursivos (*sufrir una derrota aplastante*).

Por el contrario, Ferrando [2002, 102] encuentra también una serie

de diferencias en cuanto a la fijación: los compuestos presentan mayor fijación y estabilidad (las colocaciones admiten variaciones) y el modo de significar: por un lado, los compuestos son más idiomáticos (encontramos en ellos un significado añadido, imprevisible, pero en las colocaciones la base mantiene su significado y el colocativo presenta un significado especializado) y, además, los compuestos desempeñan una función denominativa o designativa: los compuestos sintagmáticos equivalen a un solo concepto (*oso hormiguero*), aluden a una única realidad, funcionan como una única unidad de sentido; es algo que no sucede en las colocaciones. También resalta otras tres diferencias: en las colocaciones uno de los elementos selecciona al otro; si tenemos el lexema *odio* y queremos intensificarlo, disponemos del adjetivo *mortal*; si partiéramos del sustantivo *miedo*, elegiríamos probablemente *atroz*, mientras que en los elementos de un compuesto no hay ninguna restricción seccional; en el caso del adjetivo, difieren en la forma de significar: en las colocaciones S + ADJ, el adjetivo tiene una función intensificadora (*voluntad férrea, frío glacial*), en el compuesto sintagmático es especificador (*león marino, barco pesquero, avión comercial*). Por último, en la colocación no existe la copresencia obligada de sus componentes, a veces uno de sus componentes puede sustituirse por un sinónimo (*hambre canina/ voraz*), pero en los compuestos la conmutabilidad no es tan

elevada (\**caja robusta*, \**núcleo comercial*).

Las conclusiones a las que llega Ferrando [2002, 106] son que **las colocaciones y los compuestos sintagmáticos son fenómenos colindantes y la diferencia entre ellos es una cuestión de grado (los compuestos presentan mayor fijación e idiomatidad)**. Gracias al uso, un sintagma libre puede convertirse en colocación y ésta, a su vez, en compuesto sintagmático. Esta autora defiende que los compuestos sintagmáticos deben ser también parte de la fraseología, dado que están a caballo entre las locuciones y las colocaciones, que también caen dentro de los contenidos de esta disciplina.

#### 2.2.5.2.3. Colocaciones y expresiones idiomáticas

Definimos las **expresiones idiomáticas** siguiendo las propuestas de Casares [1992 [1950]] y Sevilla y Arroyo [1993] como las **expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomatidad y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración**. Dentro de este grupo, ya apuntábamos [Higueras, 1997a, 41] que se pueden considerar los siguientes tipos: por un lado, **locuciones**; por otro, **clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas y frases hechas, y, por**

#### último, complejos fraseológicos con casillas vacías.

Entendemos por **locución** la expresión pluriverbal fija e idiomática que no forma una oración cabal y funciona como un elemento oracional, es decir que seguimos la definición de Sevilla y Arroyo [1993], pero no coincidimos plenamente en los tipos de locuciones que había señalado Casares [1992 [1950]]. Hemos observado que el grupo que denominamos locuciones es bastante heterogéneo, puesto que en algunas de ellas se pueden intercalar otras palabras, los verbos se pueden conjugar e incluso se admiten ciertas variaciones y en otros tipos de locuciones no. Compárense estos ejemplos: *pasárselo bien/ pasárselo en grande/ pasárselo bomba...* frente a *meter la pata/ he metido la pata hasta el fondo/ meter un poco la pata...* Sin embargo, en las locuciones prepositivas, conjuntivas y adverbiales estos cambios no se toleran, por lo que estarían más cerca de la zona fronteriza con las frases hechas: *a tontas y a locas/ \*a muy tontas y muy locas/ \*a locas y a tonta; con tal de que/ \*con tales de que; en efecto/ \*en muy efecto; por encima de/ \*por encimita de; a través de/ \*través de*.

Nuestra clasificación de locuciones incluye los siguientes tipos: conjuntivas; prepositivas; adverbiales; predicativas; atributivas; nominales y adjetivas<sup>24</sup>:

24. Se observa que hemos prescindido de lo que Corpas denominaba locuciones exclamativas, ya que las consideramos oraciones y quedarían dentro de la esfera de las paremias o enunciados fraseológicos, que no analizamos en nuestra propuesta.



## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Tipo de locución	Equivale a...	Ejemplos
Conjuntivas	Conjunción	<i>Con tal de que, a pesar de que...</i>
Prepositivas	Preposición	<i>En pos de, a través de...</i>
Adverbiales	Adverbio	<i>De mañana (muy de mañana), en efecto, a oscuras...</i>
Predicativas	A un predicado; es decir a un verbo no copulativo más los complementos que precise	<i>Pasárselo bomba, tomar el pelo, meter la pata, ...</i>
Atributivas <sup>25</sup>	A un verbo copulativo o semipredicativo y su atributo	<i>Estar sin blanca, estar verde, ser un viejo verde,...</i>
Nominales <sup>26</sup>	Nombre	<i>El mismo que viste y calza, el qué dirán, coser y cantar, la flor y nata...</i>
Adjetivas	Adjetivo	<i>De rompe y rasga, de palabra, de fiar, de algo standing...</i>

Figura 6

En cuanto a diferenciar las colocaciones de las expresiones idiomáticas, Aguilar-Amat [1993a, 271] apunta un criterio para distinguirlas:

Una colocación supone una relación conceptual además de una rela-

ción sintagmática, mientras que un idiomatismo (o una unidad léxica múltiple o plurilexemática o como quiera llamársele) no mantiene ninguna relación lógica o conceptual o semántica entre los miembros que la componen. Por ejemplo, si se

- 
25. Las locuciones predicativas y atributivas admiten cambios de tiempo y persona en el verbo, hecho que las diferencia de las frases hechas, en las que el verbo no se flexiona. Por otra parte, también son distintas de las colocaciones, puesto que estas locuciones son semánticamente opacas —aunque hay cierta gradación, pues no todas son igual de idiomáticas— y aquellas eran transparentes.
26. Suelen presentar la estructura N+ ADJ o N + Sprep. Se diferencian de las colocaciones en que son semánticamente opacas y admiten menos variaciones que aquellas: *letra de cambio, guerra fría, mercado negro, cabeza de turco*, etc. Como hemos visto, para otros autores, entre los que nos incluimos, muchos de estos ejemplos son compuestos sintagmáticos y reservamos el término de locuciones nominales para ejemplos como los propuestos en la tabla, que formalmente no pueden llegar a formar nunca un compuesto léxico. Por otra parte, muchos de los ejemplos que Casares califica de locuciones nominales son para nosotros compuestos léxicos —*coche cama, falda pantalón, ciudad jardín, café bar*— o compuestos sintagmáticos —*número primo*— o simplemente dos nombres en aposición: *Hotel Victoria, Instituto Cervantes*. Como podemos observar, ninguno de estos ejemplos cumple el criterio de idiomatidad, que para nosotros es básico para considerar estas unidades locuciones.



observa una locución como *tocinillo de cielo*, resulta obvio que no existe ninguna relación lógica en la modificación por *cielo* que sufre *tocinillo*, y, además, no existe ninguna relación entre el significado de los lexemas y la realidad a la que nombra, a saber, un dulce elaborado con huevo y azúcar. No hay más remedio que concebir esta combinación como una unidad léxica múltiple que irá asociada a un único concepto o superconcepto.

También Koike [2001, 31-36] reflexiona sobre los límites entre las locuciones y las colocaciones<sup>27</sup> y afirma que las segundas tienen mayor flexibilidad que las primeras, como demuestran las siguientes transformaciones sintácticas: la colocación tolera modificaciones adjetivales (*hacer un aterrizaje forzoso* / *\*tomar una tierra forzosa*); el sustantivo en función de CD admite la pronominalización (*asumió el cargo de alcalde, pero su repentina enfermedad le impidió desempeñarlo*); el sustantivo de la colocación sustantivo-verbo puede transformarse en el antecedente de una cláusula relativa (*Este libro marca la línea que deben seguir sus partidarios* / *\* El ojo que acabo de echar a ese vestido...*); las colocaciones admiten la transformación a pasivas, la nominalización y la extracción de sus componentes, aunque hay también contrajemplos. Así mismo, este autor señala algunas

diferencias semánticas: el número de lexemas implicados (dos en la colocación y dos o más en las locuciones); el grado de composicionalidad semántica (las colocaciones son transparentes y las locuciones no, aunque en distintos grados); el número de significados: la colocación tiene un significado único y la locución puede tener el sentido literal y el idiomático (aunque no todas tienen sentido literal) y, por último, la colocación establece una relación típica entre verbo y sustantivo (*tocar el piano*: relación típica) mientras que no es necesario que suceda así en la locución (*pagar el pato*: relación no típica).

También Ruiz Gurillo [2002] aporta criterios para distinguir las colocaciones de las locuciones: a pesar de que comparten las características de ser un sintagma consolidado, de coaparición frecuente, carente de unidad acentual y cuyos componentes léxicos no son conmutables, las separan una serie de características: las locuciones presentan metáforas y son idiomáticas y, por tanto, no son transparentes ni sintagmática ni paradigmáticamente.

Los otros tipos de unidades léxicas que consideramos dentro de las expresiones idiomáticas son **los clichés, las comparaciones fijadas, las frases hechas y los timos o muletillas.**

27. Koike [2001, 36-37] afirma que existen casos de combinaciones que son a la vez colocaciones y locuciones. Por ejemplo, *meter un gol* es una colocación si se habla de fútbol, pero por un proceso de metaforización puede dar lugar a una locución que signifique 'conseguir un triunfo' en otros ámbitos que no sean el deporte. Lo mismo sucede con *hacer las maletas*.

Tan sólo señalamos ahora que coincidimos con Sevilla y Arroyo [1993] en las definiciones que han propuesto de esos términos. Dentro del campo de la enseñanza del léxico a extranjeros ocuparán un papel privilegiado las frases hechas y, en menor medida, las comparaciones fijadas. Al ser unidades idiomáticas, cuyo significado no puede entenderse a pesar de que se conozca el significado de las palabras que la integran, suponen una dificultad para el extranjero, tanto a la hora de comprenderlas como de producirlas. Además, a este hecho hay que añadir una dificultad adicional que radica en que no siempre se puede encontrar un equivalente en la otra lengua [Higuera, 1997a].

Por último, aceptamos la definición que proponen Varela y Kubarth [1994] de **complejos fraseológicos con casillas vacías**. Su enseñanza es muy útil para ayudar a segmentar adecuadamente en unidades léxicas, como se explicó antes, y potenciar esta estrategia que les ayudará a los aprendientes de lenguas a entender frases nunca oídas antes. Por ejemplo, si enseñamos la siguiente estructura fraseológica: [hacer algo] en [expresión que implica rápidamente], cuando el alumno se encuentre con ejemplos como *en un pis pas*, *en un periquete*, *en un abrir y cerrar de ojos*, *en menos que canta un gallo*, *en un momento*, etc. es muy posible que los entienda, gracias al contexto y al conocimiento de este complejo fraseológico.

Después de este repaso de los distintos tipos de expresiones idiomáticas que contemplamos en nuestra clasificación, la conclusión más evidente es que **colocaciones y expresiones idiomáticas** no pueden llegar a confundirse. Si bien tienen ciertas características comunes **ambas presentan fijación** (aunque en diversos grados), no presentan posibilidad de convertirse en un compuesto léxico y por tanto jamás presentan amalgama fonológica ni unidad morfológica de conjunto— las diferencias son importantes: **las colocaciones presentan un significado composicional y las expresiones idiomáticas no; las locuciones equivalen a una categoría gramatical y las colocaciones no**; los constituyentes de las colocaciones pueden funcionar siempre de forma aislada, ya que son unidades de la lengua (algunas locuciones tienen palabras idiomáticas que sólo tienen sentido dentro de la locución de la que forman parte); además, las colocaciones no suelen estar integradas por más de dos lexemas (o dos lexemas más una preposición), mientras que las locuciones pueden constar de varias palabras [Zuluaga, 2002].

#### 2.2.5.2.4. Colocaciones y expresiones institucionalizadas

En líneas generales el concepto de “expresiones institucionalizadas” que tomamos de la clasificación de Lewis [1993] coincide con el de “expresiones” de Varela y Kubarth [1994], y también coincide, *grosso modo*, con el de “fórmulas rutinarias” de Corpas

[1996]. Podríamos definir las como **expresiones prefabricadas y convencionales que los hablantes usan con un propósito social determinado y que están asociadas a una función lingüística** —pedir disculpas, saludar, felicitar, etc.— **y al contexto** en el que suelen aparecer en una comunidad lingüística concreta. Este cuarto grupo de unidades léxicas, es de gran utilidad para la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que su carácter pragmático deja clara la intención del hablante y su enseñanza sirve para agilizar las partes más rutinarias de la conversación y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, forman parte del léxico, aunque están a caballo entre el léxico y la gramática. La idea de su inclusión como parte de la enseñanza del léxico la tomamos de Lewis [1993], pero indirectamente estaba ya formulada en el concepto de exponente defendido por el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y, de hecho, se retoma en el *MCER* [Consejo de Europa, 2002, 108].

Lo importante de cara a su didáctica es que están fijadas por el contexto y por la intención del hablante y que los **alumnos reconocen su carácter de unidad o fórmula**, puesto que en sus lenguas maternas también se utilizan procedimientos parecidos. Este cuarto grupo de unidades léxicas apenas comparte características con las colocaciones, por tanto es improbable que lleguen a darse casos de confusión, sobre todo, porque suelen ser enunciados,

tal y como había apuntado Gloria Corpas. Nosotros no somos partidarios de hacer una tipología de expresiones institucionalizadas porque siempre dejaría fuera un buen número de fórmulas que podrían considerarse como tales.

Como cierre de este apartado epistemológico presentamos un cuadro (figura 7), que resume las principales divergencias y puntos coincidentes entre los tipos de unidades léxicas que hemos intentado definir en el presente capítulo. A modo de resumen, podemos afirmar que **las características de las colocaciones se pueden abordar desde los seis niveles de análisis de la lengua**. Desde el punto de vista fonético- fonológico son unidades que están formadas por dos palabras y que no presentan amalgama fonológica ni peculiaridades fonéticas; en cuanto a la morfología, las colocaciones no presentan palabras idiomáticas ni anomalías estructurales y no presentan unidad morfológica del conjunto; respecto al nivel sintáctico, equivalen a un sintagma y presentan fijación, la cual impide ciertas transformaciones; en cuarto lugar el nivel léxico-semántico, que caracteriza a las colocaciones como combinaciones de dos lexemas entre los que hay una relación típica y como unidades semánticamente transparentes (a pesar de que algunas no son totalmente transparentes); en quinto lugar el nivel pragmático, que tiene en cuenta que las colocaciones están habitualizadas e impuestas por el uso de la lengua y que no todas tienen una

función referencial y denotativa; por último, el nivel sociolingüístico, que da cuenta de las variantes y los contextos en los que se usan determinadas colocaciones.

Concluimos recordando los aspectos esenciales de este capítulo: nuestro estudio se halla enmarcado en el cognitismo, hemos revisado algunos principios básicos de estas teorías para aplicarlos a la delimitación del concepto de colocación, desde el punto de vista lingüístico. A continuación, hemos revisado el origen del concepto, las diferentes partes que integran una colocación, las propuestas de numerosos autores para definir las y los tipos de colocaciones que

señalan. Finalmente, a pesar de que defendemos una gradación para estudiar el fenómeno de las unidades léxicas y es inevitable hablar de colocaciones prototípicas y otras que no lo son tanto, hemos aportado numerosos puntos coincidentes y divergentes entre las colocaciones y las otras unidades léxicas que consideramos necesario tener en cuenta en la didáctica de lenguas extranjeras: expresiones idiomáticas, compuestos y expresiones institucionalizadas. Nos adentramos ahora en la dimensión didáctica y no por ello abandonamos la perspectiva psicolingüística, sino que restringimos nuestro objeto de estudio a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nivel de análisis de la lengua	Características	Compuestos léxicos	Comp. sintagmáticos	Colocaciones	Locuciones	Otras expresiones idiomáticas	Expresiones institucionales
Fonético-fonológico	Separación en la escritura de sus elementos.	Los prototípicos no.	Sí.	Sí.	Sí.		Sí.
	Rasgos fonéticos peculiares.	No.	No.	No.	Sí: alteración, rima consonante, disposición rítmica, de fonemas, etc.		No.
	Unidad acentual.	Sí. Un solo acento en el segundo constituyente.	No (esto los acerca a los sintagmas).	No.	No.		No.
Pragmático	Se aprenden como un todo y son compartidas por la colectividad, más allá de la competencia individual.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
	Frecuencia de uso, que actúa como elemento fijador. Función:	Sí. Denotativa y referencial.	Sí. Denotativa y referencial.	Sí. No todas tienen función denotativa.	Sí. Expresiva y apelativa.	Sí. Sí.	Sí. Sirven para realizar una función lingüística y están fijadas por el contexto.
Sociolingüístico	Se adscriben a determinadas variantes diastráticas o diafásicas.	Sí ( <i>matasanos, picapleitos</i> ).	Sí.	Sí: <i>coger una trompa; coger un pedo</i> .	Sí. <i>Ser más tonto que Abundio.</i>		Sí.

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Nivel de análisis de la lengua	Características	Compuestos léxicos	Comp. sintagmáticos	Colocaciones	Locuciones	Otras expresiones idiomáticas	Expresiones institucionales	
Morfológico	Presentan unidad morfológica del conjunto, es decir, flexión marginal y única en el 2º componente.	Sí (Por ejemplo, <i>telarañas</i> ).	No. Presentan flexión del conjunto regida por núcleo.	No. ( <i>chicas morenas</i> ).	No.		No.	
	Presencia de anomalías estructurales.	No.	No.	No.	Sí (a <i>ojos vistas</i> , <i>de armas tomar</i> ).		No.	
	Los constituyentes funcionan aisladamente como unidades de la lengua.	Sí. (aunque cuando hay amalgama ya no podemos encontrar, por ejemplo, aisladamente * <i>rojii</i> , procedente de <i>rojiblanco</i> ).	Sí.	Sí.	Sí.	No siempre. Hay palabras diacríticas o idiomáticas que sólo aparecen en ciertas locuciones: <i>pis</i> , <i>pas</i> , <i>juntillas</i> , <i>hurtadillas</i> ...		Sí.
	Según el tipo de palabras que la integran o la interpretación resultante, podemos distinguir varios tipos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nominales (S+ S; V+ S; V+V; V+ ADV; ADJ) + S;</li> <li>- S + ADJ).</li> <li>- Adjetivas (ADJ) + ADJ;</li> <li>- S + ADJ).</li> <li>- Verbales (S + V; ADV + V).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con sintagma preposicional (S + PREP).</li> <li>- De sintagma nominal (S + ADJ) o ADJ + S).</li> <li>- De sintagma verbal (SV + S).</li> <li>- Adjetivos (ADJ) + ADV).</li> <li>- Otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ADJ + S.</li> <li>- S + PREP. + S.</li> <li>- V + ADV.</li> <li>- S + V.</li> <li>- ADJ - ADV.</li> <li>- V + S.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjuntivas</li> <li>Prepositivas.</li> <li>Adverbiales.</li> <li>Predicativas.</li> <li>Atributivas.</li> <li>Nominales.</li> <li>y Adjetivas.</li> </ul>	La tipología es amplísima.	La tipología es amplísima.	
	Pueden convertirse en compuestos léxicos.	--	Sí. (excepto los formados por verbos): <i>bocacalle</i> .	No.	No.	No.		No.
	Están involucradas las categorías léxicas que constituyen clases abiertas de palabras: S, V, ADJ, ADV y PREP. [Piera y Varela, 1999, 4371].	Sí, y hay como máximo dos lexemas.	Sí, y hay como máximo dos lexemas (o dos más preposición).	Sí, y hay como máximo dos lexemas (o dos más preposición).	Sí y hay como máximo dos lexemas (o dos más preposición).	No, también entran las conjunciones y pueden ser varias palabras: <i>de rompe y rasga</i> .	Pueden todas las clases de palabras.	Pueden aparecer todas las clases de palabras.

Nivel de análisis de la lengua	Características	Compuestos léxicos	Comp. sintagmáticos	Colocaciones	Locuciones	Otras expresiones idiomáticas	Expresiones institucionali- zadas
Sintáctico	Equivalen a una categoría gramatical.	Sí (S, V o Adj).	Sí. El c.s. se vale de la construcción sintáctica que denominamos SN, pero no es un SN (Gisbert, 1988, 113).	No. Equivalen a un sintagma.	Sí (S, ADJ, ADV, V, PREP. Y CONJ).	No.	No.
	<p>Presentan fijación (también denominada cohesión morfosintáctica, Corpas [1996, 68], entendida como complejidad y estabilidad en la forma, lo cual implica improductividad o escasa productividad de los esquemas sintácticos [Ruiz Gurillo, 1998, 17].</p> <p>a) imposibilidad de sustituir elementos;                      b) imposibilidad de eliminar constituyentes;                      c) deficiencias transformativas;</p> <p>d) imposibilidad de añadir elementos.</p> <p>Es un vínculo (no de coordinación) entre dos lexemas.</p>	<p>a) Sí.                      b) Sí.                      c) Sí.                      d) Sí.</p>	<p>a) Sí.                      b) Sí.                      c) Bastantes deficiencias.                      d) Sí.</p>	<p>a) No.                      b) Sí.                      c) Ciertas deficiencias. No están tan fijadas como los c. s. o las locuciones.                      d) No.</p>	<p>a) Sí.                      b) Sí.                      c) Sí (el mayor grado de fijación).                      d) Sí.</p>	Cada grupo presenta unas características	Están fijadas por el contexto, pero permiten variaciones.



## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Nivel de análisis de la lengua	Características	Compuestos léxicos	Comp. sintagmáticos	Colocaciones	Locuciones	Otras expresiones idiomáticas	Expresiones institucionali- zadas
Léxico- semántico	Idiomática o no composicionalidad.	No. ( <i>sacacorchos</i> 'instrumento para sacar los corchos').	Sí. ( <i>lágrimas cocodrilo</i> : 'no llorar sinceramente').	No. ( <i>conciliar el sueño</i> ), aunque algunas no son totalmente transparentes.	Sí. en diversos grados. ( <i>tomar el pelo</i> : 'engañar').	En menor grado que las locuciones	No.
	Aparecen en el diccionario como entrada.	Sí.	No, aparecen como acepción.	No siempre aparecen, y debemos buscar por la base.	No, siempre como acepción.	No; aparecen en diccionarios especiales.	No. Sólo aparecen en repertorios de funciones.
	Permiten figuras retóricas (metáforas, metonimias...).	Sí ( <i>matasanos; hombre rana; ciudad-dormitorio</i> ).	Sí. ( <i>mercado negro; cortina de humo</i> ).	Sí. ( <i>profundo dolor, profunda aversión</i> ).	Sí. ( <i>tirar la toalla, estirar la pata</i> ).	Sí. ( <i>ser más pesado que las moscas</i> ).	No.
	Expresan una relación típica entre los elementos.	No.	No.	Sí.	No.	No.	No.

Figura 7



## Capítulo 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

---

### 3.1. LAS COLOCACIONES Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA

Se ha abordado en epígrafes precedentes la cuestión de los distintos tipos de UU.LL. que debe tener en cuenta el profesor de lenguas extranjeras. Ahora nos detenemos en otras cuestiones metodológicas y para ello comenzamos por definir la competencia léxica.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Consejo de Europa, 2002, 108] **la competencia léxica se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y gramaticales” y está integrada en las competencias lingüísticas comunicativas, pero guarda relación con otra serie de competencias.** Esta visión que defiende el *MCER* de considerar un amplio número de competencias, en las que se tiene en cuenta la experiencia y factores personales del sujeto y sus conocimientos previos, así como la novedad que supone relacionar el aprendizaje de la lengua con otras capacidades del ser humano, son dos de las innovaciones principales de esta propuesta,

que la sitúan, sin lugar a dudas, dentro del cognitivismo.

Junto al criterio del *MCER*, existen otras concepciones de la competencia léxica: algunos autores [Aitchison, 1987; Luque Durán, 1998, 124-125; Jiménez, 2002; Gómez Molina, 2000] han señalado que el lexicón, el lugar donde reside la competencia léxica, se compone no sólo de cierto tipo de unidades, sino de las redes o relaciones entre esos elementos léxicos. Otra aportación destacada es la de Lahuerta y Pujol [1996, 121] que la definen como la **“capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente”**. Por su parte, el enfoque léxico aporta una especial visión de la competencia léxica, al afirmar que “language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”, es decir, que desafía la visión tradicional de que la competencia lingüística consiste en tener un conjunto de estructuras gramaticales en las que se pueden insertar ciertas palabras; más bien se trata de un enorme variedad de palabras, frases léxicas y colocaciones que están memorizadas, junto a su gramática, es decir a las reglas y particularidades morfológicas y sintácticas que permiten usarlas correctamente.

### 3.1.1. Razones que justifican su enseñanza

Ya hemos resaltado algunas razones al hablar de la adquisición del léxico: hemos visto que **son un principio que ayuda a organizar y almacenar el léxico en el lexicon** y que enseñar UU.LL.PP. es aplicar el principio de idiomática y aceptar que no siempre que hablamos construimos creativamente palabra a palabra nuestros enunciados, sino que también recurrimos a segmentos más complejos que tenemos memorizados en competencia, entre otros, las colocaciones. Y también hemos destacado el hecho de que **conocer las colocaciones** de las palabras ayuda a distinguir palabras sinónimas y a **favorecer la creación de asociaciones correctas entre palabras que suelen aparecer juntas en una lengua concreta**.

Además de las ventajas que implica la enseñanza de bloques ya señaladas, son varias las razones que podemos aportar ahora para otorgar un papel decisivo a las colocaciones en la enseñanza del léxico. Muchos autores han hecho notar [Cowie, 1992; Castillo Carballo, 2001] que el aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que **el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras** en una lengua **separa al no nativo de las producciones del nativo**, precisamente porque las colocaciones están fijadas en la norma. Castillo Carballo llega incluso a afirmar que las

colocaciones pueden resultar más complicadas que las propias locuciones, desde el momento en que las segundas pueden sustituirse por una combinación libre de palabras que exprese el mismo sentido, pero esta operación no es posible con las colocaciones, dada la precisión semántica que las caracteriza. A través de las colocaciones se puede **determinar el nivel de competencia de un hablante** y, por ello, **su enseñanza no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores**, sino que debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua.

No es menos cierto que las colocaciones son necesarias para conocer el significado de algunas palabras. Nation [1990] afirma que el vocabulario se enriquece con una nueva palabra, únicamente, cuando se tiene una clara conciencia de aquellas unidades léxicas con las que coaparece. También lo corrobora Lewis [1993, 82], al señalar que hay muchas maneras de entender el significado de las palabras y por eso podemos hablar de significado referencial, connotacional, diferencial, contextual, colocacional, pragmático, factual, modal, negociado, de procesamiento ascendente o descendente y discursivo. Pero la competencia colocacional no es necesaria solo para explicar combinaciones como *los perros ladran*, *las ovejas balan* en las que juega un papel importante el conocimiento del mundo, sino otra serie de ejemplos en los que la aparición de un elemento implica la del otro (como en

*fallar un premio, botar un barco, esquilarse a una oveja*, etc.), y también **para saber qué nuevos significados adquiere una palabra al combinarse con otras**, por ejemplo, a qué sustantivos se puede o no se puede aplicar el adjetivo *majo-a*. Este ejemplo confirma que es preciso conocer las colocaciones de las palabras para dominar su uso y saber en cada contexto qué quiere decir un hablante nativo de esa lengua al emplearlas.

Si bien se ha afirmado que las colocaciones sólo presentaban problemas de codificación, Corpas [1996, 82] resalta que según trabajos de Hausmann ya comentados anteriormente, los colocados no tienen el mismo estatus semántico: la base presenta autonomía semántica y selecciona frecuentemente en su colcativo una acepción especial que éste presenta únicamente en coaparición con ella. Por lo tanto, el significado de una colocación es parcialmente composicional. Además, **las colocaciones son difíciles de traducir de una lengua a otra**, puesto que una traducción palabra a palabra suele producir una colocación inexistente o incorrecta; por ello, parece necesario que se les dedique una enseñanza explícita en la clase de lenguas extranjeras.

Otra causa que justifica la enseñanza de colocaciones es que en algunos casos **ciertas colocaciones pueden sufrir un proceso de metaforización** [Corpas, 1996, 83; Castillo Carballo, 2001; Koike, 2001], en determinados contextos, y funcionan

como locuciones, con un significado figurado, lo cual **puede resultar difícil de interpretar para un no nativo**. Esos procesos de metaforización pueden ser coincidentes entre la L1 y la L2 o pueden ser diferentes, de ahí los problemas de codificación.

Las colocaciones pueden ayudar **a mejorar la comprensión y la producción de determinados tipos de textos**, porque hay colocaciones que aparecen casi de forma exclusiva en un determinado registro: por ejemplo, *chubascos ocasionales, nubosidad variable, fuertes vientos...* en el contexto de la meteorología.

Además, si se tiene en cuenta tanto la estructura del lexicón como los estudios que han realizado diversos autores sobre el uso de bloques en la enseñanza de lenguas extranjeras, se puede afirmar que centrarse en unas unidades léxicas como las colocaciones **es más eficaz que enseñar aisladamente las palabras y que posteriormente los alumnos aprendan a combinarlas**. En ese sentido se pronuncia Lewis [1997, 33-34] cuando apunta algunas ventajas de enseñar colocaciones:

Firstly, words are not normally used alone and it makes sense to learn them in a strong, frequent, or otherwise typical pattern of actual use. Secondly, it is more efficient to learn the whole and break it into parts, than to learn the parts and have to learn the whole as an extra arbitrary item.

Por otra parte, la enseñanza de colocaciones permite **realizar un**

**aprendizaje cualitativo**; prueba de ello es el experimento llevado a cabo por Channel [1981] en el que se le pidió a alumnos que rellenaran una parrilla de colocaciones, que permitiera diferenciar los verbos *check, examine, inspect, scrutinize* y *scan*. Los resultados demostraron que apenas cometieron errores, pero desconocían unas catorce colocaciones que también eran posibles en inglés. Por lo tanto, no es arriesgado concluir que la enseñanza de colocaciones ayuda al aprendizaje cualitativo del léxico, es decir a profundizar en el conocimiento de palabras ya conocidas.

Respecto al tema de la precisión, Morgan Lewis [2000, 15] resalta la **capacidad de las colocaciones de evocar toda una situación** y de conseguir expresar una idea de forma breve y concisa, a pesar de que están compuestas generalmente sólo por dos palabras. Por ejemplo, las colocaciones: *chequeo rutinario* y *dispersar la multitud* recuerdan inmediatamente una visita al médico y la acción de la policía tras un incidente, respectivamente.

Relacionado con lo anterior se encuentra el siguiente argumento: el lexicón no es arbitrario y en un número elevado de ocasiones la elección del léxico es predecible. Es decir, que el conocimiento de ciertas colocaciones **ayuda a predecir qué tipo de palabras vamos a encontrar a continuación** de otras, por eso mejora nuestra capacidad de entender textos orales y escritos. Hill [2000,

53] apunta un ejemplo sobre el verbo *beber*: una vez que lo hemos leído o escuchado, esperamos que aparezca un nombre que denote un líquido: *café, leche, refresco, zumo de naranja*, etc., pero es poco probable que encontremos esta otra serie de líquidos: *champú, lejía, aceite*, etc.

Del mismo modo el citado autor [Hill, 2000, 49] y también Morgan Lewis [2000, 17] afirman que es necesario aumentar la competencia colocacional de los alumnos ya que **el desconocimiento de muchas colocaciones es la razón de que cometen errores gramaticales**: al no saber una colocación determinada se ven obligados a crear largas y complicadas frases que, además, añadimos nosotros, no son la forma habitual que emplearía un hablante nativo para transmitir esa idea.

En esta misma línea argumentativa podemos afirmar que enseñar a segmentar en unidades significativas (*chunking*) mejora nuestra capacidad de procesamiento de la información. Es Nation [2001, 320 y ss.] quien nos recuerda que la idea del *chunking* procede de Miller [1956], el cual distinguió entre *bits of information* y *chunks of information*. Dado que nuestra capacidad de procesamiento está limitada a siete *bits* de información, podemos solucionar este problema cognitivo asociando varios *bits* en un *chunk*. A este proceso se le denomina recodificación (*recoding*). Véamoslo con un ejemplo: un estudiante árabe que aprende una lengua

con un alfabeto distinto al suyo, como el inglés, tendrá al principio que dedicar mucho esfuerzo para distinguir las letras *b*, *d* y *p*. Cuando pueda ver cada letra como una unidad, en lugar de tener que fijarse en cada pequeño trazo que la compone, podemos decir que ha habido un primer nivel de *chunking*. A un nivel superior, la persona que distingue palabras y no letras, lee más rápido y mejor y la que puede leer unidades léxicas también, pues la segmentación en bloques o *chunking* afecta a todos los niveles de la lengua desde las letras hasta las colocaciones, Nation [2001, 319]. En este sentido podemos hablar de que **la segmentación en bloques permite mejorar la fluidez**, en la medida en que ayuda a que se capten más rápidamente las ideas globales de un texto oral o escrito, y se pueda conceder más tiempo para dirigir la atención hacia otros aspectos.

También podemos aportar, como hace Hill [2000, 53-62] un argumento cuantitativo, ya que el tamaño del lexicón de frases (*frasal lexicon*) es enorme. Según este autor es posible que hasta un 70% de lo que oímos, decimos, leemos o escribimos forme parte, en mayor o menor medida, de una expresión fija. Por eso, **no basta con tener un léxico vasto, es preciso tener una competencia colocacional grande** [Hill, 2000, 62], lo cual se consigue aprendiendo a relacionar palabras ya conocidas:

A student with a vocabulary of 2,000 words will only be able to

function in a fairly limited way. A different student with 2,000 words, but collocationally competent with those words, will also be far more communicatively competent. Many native speakers function perfectly well using a limited vocabulary with which they are collocationally competent.

Otra justificación que podemos traer a colación, es que las colocaciones, precisamente porque son semánticamente transparentes no llaman la atención del alumno, puesto que **suelen estar formadas por palabras ya conocidas** y, por tanto, **pasan desapercibidas**, a no ser que el profesor demuestre que la falta de competencia colocacional es la causa de la gran mayoría de los errores en las producciones orales y escritas de los alumnos [Biskup, 1992, 87]. En este sentido, Woolard [2000, 29] añade que tanto profesores como alumnos necesitan cierto tiempo para asimilar el concepto, aprender a reconocer las colocaciones útiles en un texto y dedicar esfuerzo para aprenderlas.

Otra razón que podría resultar atractiva para los profesores de lenguas es que las colocaciones, dada su arbitrariedad, son un contenido que **el alumno puede aprender a trabajar de forma autónoma**, mientras que el papel del profesor se limitaría a enseñar el concepto, enseñar a reconocerlas y a memorizarlas [Woolard, 2000, 35]. Es un aspecto a caballo entre el léxico y la sintaxis, que no requiere explicaciones por parte del profesor, ya que nadie puede explicar por qué unas palabras



combinan con otras, ni tendría tiempo de enseñar todas las colocaciones que el alumno precisa para hablar bien una lengua extranjera.

También puede considerarse una razón poderosa que haya **infinidad de transferencias de la lengua materna** a la hora de producir colocaciones en la lengua meta, por tanto su enseñanza puede evitar estos errores. Corpas [1992, 184] señala tres causas: el concepto expresado por la colocación en la lengua de origen no está lexicalizado en la lengua meta; al concepto expresado por la colocación en la lengua objeto le corresponde un solo lexema en la lengua meta; o bien la colocación en la lengua de origen se traduce bien por una frase o por una locución en la lengua meta.

Por último, trabajos como los de Towell, Hawkins y Bazergui [1996, *apud* Nation, 2001, 335] demuestran que los aprendientes emplean colocaciones que no han analizado y que se usan de forma más rápida que las que se recrean cada vez sumando palabras, al mismo tiempo que ciertos errores confirman que las colocaciones se utilizan como unidades lexicalizadas. Con las colocaciones sucede lo mismo que con algunos procesos de afijación: **las colocaciones más frecuentes se almacenarían como una sola unidad**, mientras que las que se usan ocasionalmente se compondrían composicionalmente en cada ocasión, por tanto, parece lógico enseñar el léxico en virtud de cómo se va a almacenar posteriormente en el lexicón.

### 3.1.2. ¿Qué colocaciones enseñar?

Sería inútil e incluso contraproducente enseñar cada colocación que aparezca en una clase de lenguas [Hill, 2000, 63-64]. Probablemente sea suficiente con centrarse en unas pocas e insistir para que los alumnos sigan investigando sobre el resto de forma autónoma. Luque y Manjón [1998, 20] destacan la importancia de las **colocaciones frecuentes, usuales y culturalmente más generalizadas, frente a las literarias** que son las que predominan en muchos diccionarios, precisamente porque parten de corpus basados en textos literarios.

Por otra parte, un criterio empleado por la estadística es el de **centrarse en los sustantivos**, puesto que son los que componen la mayoría del léxico de una lengua y, para restringir el número, se puede especificar un criterio para seleccionar los nombres más relevantes y conseguir mejorar la competencia colocacional de los alumnos. Lewis [1997, 28] precisa que la mayoría de las palabras léxicas que ofrecen un gran contenido léxico (como *penicilina, cactus, submarino...*) no precisan una matización de su significado, por ejemplo, con un adjetivo, ya que se trataría de una información redundante. Sin embargo, los sustantivos **de uso más frecuente** como *carácter, trabajo, tema, plan* es más probable que necesiten esa matización, que puede dar lugar al tipo de colocaciones en

las que se debe centrar el profesor y el estudiante de lenguas. Lewis propone una regla [1997, 23]: “(...) it is a good general rule that the 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— is also true”.

También compartimos con Lewis la opinión de que ni las colocaciones únicas (*foot the bill*) ni las colocaciones fuertes (*moved to tears*), ni las débiles (*cheap skirt*) son el objetivo principal del aprendizaje del léxico, sino que los profesores deben **centrarse en las que tengan una fuerza o cohesión media**, que suelen estar formadas por palabras conocidas por el alumno<sup>28</sup>, pero cuya capacidad de combinación desconoce, como en *cometer un error*, *tomar una decisión*, *mantener una conversación*, *llevar un negocio*, etc.

Así mismo, parece lógico pensar que siempre que sea posible, es mejor **detenerse en las que difieren entre la L1 y L2**, como confirma el estudio contrastivo realizado por Bahns [1993, 56].

Por último, será rentable centrarse en las áreas temáticas que despierten interés para los alumnos y trabajar colocaciones de un tema específico. Por ejemplo, en un material realizado para futuras mamás aprendientes de español un grupo de alumnos de máster elaboró un material que contenía las siguientes: *anestesia epidural*, *parto vaginal*, *hacer una cesárea*, *subida de la leche*, *dar el pecho*, *bebé prematuro*, *estar embarazada*, *romper aguas*, *tener contracciones*, etc. Sin embargo, en un curso pensado para abogados, otro grupo de alumnos destacó: *aprobar una ley*, *dictar sentencia*, *visto para sentencia*, *celebrarse un juicio*, *acatar un veredicto*, *interponer un recurso*, etc. De estos ejemplos se deduce que trabajar las colocaciones es **imprescindible en los cursos para fines específicos**, ya que un buen conocimiento de ellas, **permite expresarse con mayor precisión**, a pesar de que los conocimientos gramaticales no sean muy profundos.

En resumen, pensamos que a la hora de realizar actividades para trabajar colocaciones conviene seguir el consejo de los expertos Hill, Lewis

28. Curiosamente, por tanto, cuanto más rara sea una UU.LL. más fácil puede ser que el alumno la aprenda. Lewis [2000, 143] compara la dificultad de palabras como *telescopio*, *coche*, *hablar*, *guapa*, *extraña* y *a veces*. Mientras que con la palabra *telescopio* basta con saber su significado para conocerla, en *coche* son precisas algunas colocaciones: *familiar*, *potente*, *de segunda mano*, *ranchera*, *alquilar*, *arrancar*, *estropear*, etc. El verbo *hablar* es más complejo todavía, ya que forma parte de un grupo de verbos con significado similar: *contar*, *decir*, *hablar* y habrá que aprender las diferencias de significado entre unos y otros, y sus colocaciones. El adjetivo *bonita* es el opuesto de *fea* sólo en determinados contextos y es preciso aprender en cuáles. Es decir, que no siempre resulta fácil aprender palabras frecuentes, como se podría pensar en un primer momento.

y Lewis [2000, 116] cuando sugieren **que la atención se centre en nombres con poco significado y verbos deslexicalizados**:

General nouns, which are common and useful, which have little meaning on their own, but very wide collocational fields [see activity 6, p. 101]. Learners think they know these words, but they are a source of many mistakes when learners (mis-) use them in speech and writing.

### 3.1.3. Fuentes para la enseñanza de colocaciones

Es innegable que las colocaciones son un aspecto importante para los lexicógrafos. Nos centraremos por un lado en diccionarios monolingües, bilingües, y de colocaciones<sup>29</sup> y, por otro en programas de concordancias.

En cuanto a los **diccionarios monolingües**<sup>30</sup>, a pesar de no ser su objetivo principal, **se pueden inferir algunas colocaciones a partir de ejemplos, del contorno o de la propia definición**, si bien no siempre se aborda este tema con la sistematicidad deseada. En esta línea Penadés [2001, 62] afirma que basta tener en cuenta si la palabra que formaría parte de la colocación está incluida en la definición para saber que estamos ante un caso de colocación (por

el contrario, en las definiciones de las locuciones nunca aparece el sustantivo que formaría parte de la hipotética colocación). Por ejemplo, el sustantivo *reforma* aparece en la segunda definición de *plantear* en el *DRAE*, introducido por el marcador 'tratándose de...', por tanto *plantear una reforma* es una colocación.

Sin embargo, hay algunos inconvenientes para encontrar colocaciones en estos diccionarios: por ejemplo, en el *DEA: Diccionario de español actual* [Seco, Andrés y Ramos, 1999], de claro enfoque descodificador, se tratan las colocaciones en la entrada del colocativo y no se separa nítidamente la información semántica y sintáctica, de tal modo que, por ejemplo, no permite al usuario identificar que un consejo es algo que debe ser seguido, ni que *estallar* se predica sólo de *guerra* o también de otros nombres que designen ese concepto, como *contienda* [Alonso Ramos, 2002a, 70]. Tampoco en un diccionario como el *DIPLELE: Diccionario para la enseñanza de la lengua* [2005], destinado a alumnos de ELE, se pueden resolver muchas dudas de codificación [Alonso Ramos, 2006]. Para esta autora, las colocaciones son un fenómeno de codificación y de ahí que defienda dos estrategias de descripción de las

29. La mayoría se presenta como diccionarios de colocaciones y están relacionados con el contextualismo británico o bien con la Teoría Sentido-Texto (TST) y parten de los argumentos para llegar a los predicados.

30. Cfr. Bargalló *et al.* [1998] para una comparativa del tratamiento de los elementos lexicalizados en los principales diccionarios monolingües de español y Montero [2003]; Calderón Campos [1994] y Corpas [1990] para un análisis del tratamiento de las colocaciones en los diccionarios.

colocaciones: desde el punto de vista de la codificación, las colocaciones deben ser tratadas en la entrada lexicográfica de la base; se parte de una entrada como *error* y el usuario quiere saber cuáles son las maneras de intensificar esa palabra [Alonso Ramos, 2004]. Desde la perspectiva descodificadora, la única manera de tratar con rigor los colocativos es la empleada por Bosque en el Diccionario *Redes*. En realidad se trata de dos acercamientos complementarios: el primero tiene como objetivo lograr que una serie limitada de funciones léxicas establezcan el mayor número de conexiones semánticas y el segundo pretende estudiar las consecuencias de interpretar los colocativos como predicados que seleccionan argumentos que pertenecen a clases léxicas restringidas.

Los **diccionarios bilingües** son, sin duda, una obra de consulta fundamental a la que acuden sin dudar nuestros alumnos y que quizá haya sido despreciada injustamente en las últimas décadas, coincidiendo con la persecución a la que se ha sometido a la traducción en la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, los diccionarios bilingües **son una fuente inagotable de colocaciones** y pueden llegar a enseñar mucho mejor que un diccionario monolingüe a traducir unidades léxicas, bloques o segmentos. En un diccionario bilingüe español-inglés como el ***CED: Collins English Dictionary*** [1990] en la entrada *lengua*, encontramos las conocidas expresiones y locuciones idiomáticas y también estas colocaciones:

- **dar a la** ~ chatter, talk too much; **sacar la** ~ to poke one's tongue out at sb.; **se le trabó la** ~ he began to stammer;
- ~ **de tierra** = split of land
- ~ **franca** lingua franca; ~ **madre** parent language; ~ **materna** mother tongue; ~ **moderna** modern language; ~ **muerta** dead language; ~ **viva** living language. (...)

Figura 8

Este tipo de diccionarios puede ser un excelente punto de partida para enseñar el concepto de colocación a nuestros alumnos, pues al comprobar que en algunos casos una sola palabra se traduce por dos y viceversa y que la traducción lexema a lexema no da lugar a combinaciones naturales y habituales, comprenderán la necesidad de aprender colocaciones. También se ofrece información que permite

tanto la descodificación como la codificación de mensajes, puesto que mediante el símbolo ~ se indica el lugar que ocupa el lema en la colocación en una lengua y su equivalente en la otra lengua.

Si revisamos las aportaciones lexicográficas de combinatoria de las tres últimas décadas veremos que son muchas las obras destacadas para el inglés y el francés. En el

ámbito francófono, no podemos olvidar la publicación en 1984 de una obra en tres volúmenes, por tanto poco convencional y comercial: el **DEC: Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain**, *Recherches léxico-sémantiques* [Melčuk *et al.*, 1984]. Este diccionario aparece ligado de forma estrecha a una teoría lingüística, en concreto la TST. Es una obra que sirve para la codificación de mensajes, pues proporciona descripciones semánticas de cada palabra, para saber cómo se expresa un determinado concepto y qué restricciones de combinación presenta. Es, por tanto, un léxico teórico, una obra de difícil lectura, que exige unos altos conocimientos lexicográficos, pero que ha dado sus frutos en la lexicografía española, ya

que el *DICE: Diccionario de colocaciones del español* [Alonso Ramos, 2004] sigue esta orientación [Alonso Ramos, 2002b] y *Redes* [Bosque, 2004], aunque parte de otros presupuestos, no ha olvidado sus aportaciones [Bosque, 2001a].

En cuanto a la lexicografía anglosajona, la primera obra que comentaremos es el **BBI Combinatory Dictionary of English**, [Benson *et al.*, 1986] y su versión revisada del 97. No contiene definiciones, sino que, por ejemplo, a partir de un sustantivo, se listan los verbos con los que suele coaparecer, los adjetivos que sirven para intensificarlos, como muestra la figura 9 de la palabra *bargain*, citada por Montero [2003].

**bargain** | n. ["agreement"] 1. *to drive ; make, strike ; seal a ~ ;* 2. *to meet one's end of a ~* 3. *a hard ~ (she drives a hard ~)* 4. *a ~ with (we struck a ~ with them)* 5. *a ~ to + inf. (they made a ~ not to cut prices)* ["advantageous purchase"] 6. *to find, to get a ~* 7. *to hunt for a ~* 8. *to shop for ~s* 9. *a good, real ~;* ["misc.""] 10. *to make the best of a bad ~* ("to do one's best in difficult situation" ; in (AE), into (BE) *the ~* ("in addition, along with").

Figura 9

Concedemos también espacio al diccionario que, desde nuestro punto de vista, mejor aborda las colocaciones para el aprendizaje del inglés, el **OCDSE: Oxford Collocations Dictionary for Students of**

**English** [2001] y descubrimos que hay entradas, como por ejemplo *language*, en las que además de su combinatoria, se ofrecen unas notas de uso (*usage note*), que reproducimos aquí.

NOTE / Language	
<p><b>excellent, fluent, good, perfect~</b>  <i>He speaks fluent Japanese.</i></p> <p><b>bad, broken, poor~</b>  <i>I got by with broken Chinese and sign language.</i></p> <p><b>colloquial, idiomatic, non-standard, pidgin, standard~</b>  <i>The inhabitants speak a kind of pidgin Spanish.</i></p> <p><b>spoken, written~</b>  <i>My spoken Polish is better than my written Polish.</i></p> <p><b>business~</b>  <i>She is doing a course in business English.</i></p> <p><b>original~</b>  <i>The fable is translated from the original French.</i></p> <p><b>know read, speak, understand, use~</b>  <i>I am more comfortable using Spanish, if you don't mind.</i></p> <p><b>be fluent in~</b>  <i>She was fluent in German, Urdu and Swahili.</i></p>	<p><b>do, learn~</b>  <i>I did German at school but I've forgotten most of it. I've been learning Arabic for four years.</i></p> <p><b>improve, practise~</b>  <i>I spent a month in Rome to improve my Italian.</i></p> <p><b>master~</b>  <i>I never really mastered Latin.</i></p> <p><b>translate sth into~</b>  <i>He has translated her latest book into Korean.</i></p> <p><b>~class, course, lesson</b>  <i>I'm late for my Russian class.</i></p> <p><b>~interpreter, speaker, a speaker of~</b>  <i>the need for Gujarati interpreters</i></p> <p><b>a command/knowledge of~</b>  <i>He has a poor command of English.</i></p> <p><b>in~</b>  <i>What is 'apple' in French?</i>  <i>He addressed me in his best Portuguese.</i>                      • See also the note at SUBJECT</p>

Figura 10

Como puede comprobarse, las colocaciones se clasifican en grupos y aunque no se proporcione explícitamente la etiqueta de las relaciones semánticas que se establecen en cada caso, por ejemplo, sinonimia en *~ class, course, lesson* o bien antonimia en *~ spoken, written*, un lector con un nivel intermedio de inglés puede comprenderlas y profundizar gracias a ellas en el conocimiento léxico y semántico de cada una de esas piezas por el mero hecho de presentarlas clasificadas y gracias al apoyo del contexto que proporcionan los ejemplos: *I'm late for my Russian class* o *My spoken Polish is better than my written Polish*, respectivamente.

También se puede obtener información sobre el tipo de combi-

naciones que admite la palabra en función de sus acepciones, bien en el sentido de 'sistema de comunicación' o bien 'palabras ofensivas'; se ofrece información sintáctica sobre el tipo de colocación resultante, es decir, se facilita la utilización de esta obra con fines codificadores y se ofrecen ejemplos, de nuevo, cercanos a la realidad de un aprendiente de lenguas extranjeras, es decir, que se atiende a sus necesidades comunicativas.

Uno de los más recientes, asequibles, y prácticos, puesto que es prácticamente un libro de bolsillo, es el **LTPDSC: Language Teaching Publications Dictionary of Selected Collocations** [Hill y Lewis, 1997]. La forma de lematizar de este diccionario está basada en la relevancia



destacada que concede a los nombres, ya que a partir de ellos se enseña la mayor parte de colocaciones del libro. En la primera parte, denominada “*The noun section*” se listan por orden alfabético una serie de sustantivos y sus respectivas colocaciones, separadas categorialmente, es decir, verbos (que dan lugar a dos tipos de colocaciones: V + S y S + V), adjetivos y expresiones que contienen esa palabra. Hay una segunda parte, mucho más breve bajo el epígrafe “*The adverb section*” para dar cuenta de las colocaciones (V + ADV y ADV + ADJ). Curiosamente, en esta sección no encontramos un listado de adverbios, sino que se

ordenan alfabéticamente verbos y adjetivos y en cada entrada se ofrecen los adverbios o locuciones adverbiales que forman colocación con ellos.

Al analizar la entrada de la figura 11 salta a al vista, como aspecto altamente positivo de esta obra, que algunas de las combinaciones aquí recogidas están muy relacionadas con la realidad del aprendiente de lenguas extranjeras: *improve, learn, master, acquire, enrich* ~, lo cual, unido a que se especifica el tipo de colocación resultante (V + S o A + S) demuestra la utilidad de esta obra para la mejora de la competencia colocacional de los alumnos no nativos.

#### LANGUAGE

V: *acquire, brush up, develop, enrich, have a good command of, improve, learn, master, pick up, pollute, share, speak, standardise, teach, use* ~

A: *ancient, artificial, bad, classical, coarse, colloquial, colourful, common, complex, correct, crude, dead, difficult, elegant, emotive, everyday, filthy, first, flowery, foreign, (in)formal, foul, inflammatory, international, living, modern, native, natural, obscene, official, plain, poetic, primitive, offensive, racist, refined, second, sexist, sign, simple, spoken, strong, technical, universal, vulgar, written* ~.

Figura 11

Otra ventaja sería la ausencia de metalenguaje que lo hace fácil de usar, ya que, además, tienen unas dimensiones acordes a su finalidad didáctica. No obstante, el principal inconveniente, como ha resaltado Bosque, es que requiere un conocimiento de nativo para interpretarlos o bien el empleo de otro diccionario, puesto que al carecer de definiciones y ser tan esquemáticos, no hay otra forma de entender los significados de cada colocación; podrían ser una herramienta útil para

alumnos de niveles superiores, pero no para todos los aprendientes de una lengua extranjera.

Destinados a un público también amplio y sin un lenguaje tan formalizado como el del *DEC*, aunque con la misma filosofía y aplicado al español, destaca el *DICE, Diccionario de colocaciones del español* [Alonso Ramos, 2004]. Basado en las funciones léxicas, es un diccionario que convierte las bases de las colocaciones (unas 3.000) en lemas;



por tanto, un verbo como *rechazar* sería una entrada en este diccionario y en ella se explicaría que su adverbio de ponderación es *tajantemente*, pero este adverbio no sería una entrada; del mismo modo, no aparecerá *coger* de la colocación *coger cariño*, pero sí *cariño*, que es la base en ese caso. Tiene una orientación codificadora que es muy útil en al aprendizaje de segundas

lenguas. En opinión de sus autores, el hablante primero elige semánticamente de lo que quiere hablar: *cariño*; después elige una Función léxica<sup>31</sup> para aplicarle: ‘empezar a sentir’; en tercer lugar, elige el colocativo que puede combinarse con la base: *coger cariño*, *tomar cariño*, *cobrar cariño*. Esta operación quedaría reflejada en esa fórmula [Sanromán, 2003, 20]:

Función léxica	L1 (base)	L2 (colocativo)
<b>Magn</b>	(amor)	= ardiente

La FL **Magn** es intensificadora y toma al sustantivo *amor* como palabra llave y proporciona el colocativo

*ardiente*. Al aplicarse a otras palabras llave da lugar a otras colocaciones.

<p><b>Magn</b> (necesidad) = imperiosa  <b>Magn</b> (memoria) = prodigiosa</p>
--

Una de las características de este diccionario es que emplea un concepto amplio de colocación, que no se basa exclusivamente en la frecuencia de coaparición, puesto que de cada lema se ofrecen todas las posibilidades combinatorias; es decir, que desde esta perspectiva, como señala Sanromán [2003, 19] *gran silencio* y *silencio absoluto* son las dos colocaciones, pues son dos formas de expresar ‘alto grado’ y es un caso de concurrencia léxica restringida. Este hecho supone una ayuda para los alumnos de ELE, pues se explican

todas las combinaciones posibles de una entrada.

Es indudable la aportación de las FF.LL., puesto que 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 funciones léxicas a una misma palabra, surgirán nuevas colocaciones (ejemplos del *DICE*, extraídos de la entrada *esperanza*, [Sanromán, 2003, 213-215]):

31. Como ya se ha visto, una función léxica, al igual que cualquier función matemática, asocia a una cantidad dada (el argumento o palabra llave) una cantidad variable (su valor), dependiente de aquélla.

- ‘Esperanza no intensa’: *remota*
- ‘El germen de la esperanza’: brote [de ~ ]
- ‘X empieza a sentir esperanza’: *acariciar, concebir*
- ‘La esperanza empieza a existir de nuevo’: *renacer, resurgir*.

La lectura y consulta de este diccionario, en fase de elaboración, proporcionará al alumno extranjero toda la información necesaria para entender cada una de las posibilidades combinatorias –paradigmática y sintagmáticamente– de estos lemas, aunque es posible que la exhaustividad que caracteriza al proyecto lo aparte en cierta medida de este tipo de usuario (recordemos, que la entrada del sustantivo *esperanza* ocupa 10 páginas) y también podría suceder que el metalenguaje resulte incomprensible en algunos casos para aprendientes de ELE.

Una propuesta intermedia entre las que hemos visto hasta el momento es la aportada por **Koike** [2001, 206-207], quien ha resaltado también la necesidad de elaborar un diccionario de colocaciones y ha resumido la información que debería proporcionar: “creemos necesario proporcionar, como información colocacional, además de otros datos lexicográficos, colocativos y bases, su estructura sintáctica y su contenido semántico, bien sea expresado éste por archilexemas bien por su valor funcional”. Así mismo, este autor ofrece una entrada tipo, que queda recogida en la figura 12.

**hambre:** *s.f.* 1. Sensación interna que hace desear la comida.  
 [S+v]263 •INCOATIVO entrarle (a alguien) [hambre]: *Me está entrando hambre.*  
 •INTENSIFICADOR acuciar/apretar [el hambre]: *El hambre apretaba, y aquel trozo de pan dura me supo a gloria.*  
 [v+S] •tener/ sentir/ traer~: *Hoy tengo mucha hambre.* •EXPERIMENTAR pasar~: *Con este régimen paso unas hambres terribles.* •PRODUCIR hacer~: *Con el ejercicio se hace mucha hambre.* •HACER DESAPARECER apaciguar/ apagar/ distraer/ engañar/ entretener/ matar/ quitar/ saciar/ satisfacer el~: *Distraeré el hambre con pipas. Voy a comerme estas golosinas para matar el hambre. Comió hasta saciar el hambre.*  
 [v+prep..+S] •INTENSIFICADOR morir de / desfallecer de~: *Estoy sin comer y me estoy muriendo de hambre.*  
 [S+a] •INTENSIFICADOR ~canina: *Devoraron en un santiamén cuanto les ofrecieron: parecían tener un hambre canina.*

Figura 12

Como puede apreciarse, se da una sencilla definición, la estructura sintáctica ([v + s], [s + a], etc.), así como algunos valores, tal y como hace el *DICE*, pero de forma selectiva (no se

proporcionan todas las posibilidades, sino algunas de ellas) y mucho más simplificada, a través de etiquetas muy transparentes como EXPERIMENTAR, PRODUCIR, INTENSIFICADOR, etc.

Por último, vamos a dirigir nuestra atención hacia **Redes** [Bosque, 2004], que, como hemos anunciado, convierte los colocativos en lemas, de tal modo que un adverbio como *tajantemente* sería el lema y se diría que se predica de verbos como *rechazar, oponerse, cerrar, zanjar, separar, etc.*, es decir, que se proporciona en cada caso un conjunto de palabras con las que se combina el lema (que siempre es un predicado o elemento seleccionador: S, V, Adj. Adv. Prep.), agrupado en clases léxicas [Bosque, 2001a, 32]. Esta obra ofrece la información que sabemos como usuarios de una lengua, pero que no aparece en ningún otro diccionario: por ejemplo, del adverbio *decisivamente* se dice que se combina con verbos de influencia: *influir, afectar, propiciar...* y los de participación: *intervenir, participar, comprometerse...* es decir, que parte de los predicados a los argumentos.

*Redes* no es, *strictu sensu*, un diccionario de colocaciones, ya que no se ha centrado en esta unidad, sino en las restricciones léxicas y/o semánticas que se ponen de manifiesto en las relaciones entre predicados y argumentos [Bosque, 2004]. Su intención es, responder a una pregunta más amplia: qué clases semánticas selecciona un colocativo. Para justificar la necesidad de partir de los predicados y estudiar sus argumentos,

Bosque [2003, 2004] señala las siguientes características, que singularizan a este diccionario:

- En *Redes* tanto *plantear* como *problema* son lemas, mientras que en el *DICE* solo se definen las palabras llave (en el caso de la colocación '*plantear un problema*' sólo aparecería *problema*); parece lógico que el estudiante extranjero necesite saber la capacidad combinatoria de las dos palabras y no solo de una de ellas.
- *Redes* es un diccionario onomasiológico, que ayuda a codificar, por tanto, se ocupa, de forma rigurosa, de los contornos de las palabras, trata de describir la extensión de los conceptos (las entidades a las que se pueden aplicar), frente a otros diccionarios que se centran exclusivamente en la información intensional (el conjunto de propiedades que lo distinguen de otros conceptos).
- Gracias a la dirección P> A (del predicado a los argumentos), permite relacionar adecuadamente la intensión de los conceptos con su extensión [Bosque, 2004, LXXXVIII y ss.].
- Trata conjuntamente los sentidos físicos de las palabras con los figurados; de esta forma, ofrece una vía integradora y no acumulativa del aprendizaje del léxico.

A. Pdo.	B. Usos físicos	C. Extensiones figuradas
Atesorar	Libros	Recuerdos, vivencias
Canalizar	Agua, río	Ayuda, demanda, sentimientos
Congelar	Agua, nariz	Negociación, imagen
Planear	Águila, avión	Sombra, duda, sospecha

Figura 13

Como explica Bosque [2003, 23], los predicados de la columna A tienen entrada en *Redes* y sus usos físicos (columna B.) se explican brevemente, puesto que se refieren a información extralingüística (designativa) y el lector puede ampliar esa lista sin conocimiento del idioma; en cambio, *Redes* se ocupa detenidamente de la columna C., puesto que hace falta tener conocimiento del idioma para poder completarla y entenderla. No obstante, los elementos de esta columna pueden clasificarse.

- *Redes* se centra en analizar las clases léxicas que selecciona cada predicado y su aportación más importante son las entradas analíticas, pero también son importantes las entradas abreviadas, en las que no hay ejemplos,

porque se trata de palabras seleccionadas; en ellas se ofrece la información tal y como se presenta en diccionarios como el *BBI* o el *LTPDSC*.

Por ejemplo, en el caso de la entrada *lengua*, que hemos venido comparando en varios diccionarios combinatorios, se trata de una entrada abreviada, pero no por ello menos necesaria e importante para un aprendiente de una lengua extranjera. Un rápido vistazo permite comprobar que la adjetivación es más precisa (*acerado, afilado, bífido*) y que la combinatoria con verbos está más presente en esta entrada que en otros diccionarios monolingües; también permite claramente distinguir entre las palabras que se aplicarían al órgano de la lengua, o bien al idioma:

**lengua** (*órgano*) acerado, afilado, bífido, largo (de), ligero (de), en la punta (de), atezar, chasquear, dar (a), irse (de), morderse, soltar, trabarse.  
(*idioma*) enrevesado, materno, mordaz, primero, segundo, viperino, acallar, cultivar, divulgar, extinguirse, hablar, traducir (de/a).

Figura 14

Sin embargo, dado que su público meta no son los estudiantes de ELE, no queda claro en qué casos habría

que formar colocaciones del tipo V + S (*chasquear la lengua*), o bien S + V (*la lengua se extingue*), una

información necesaria desde el punto de vista de la codificación, para un hablante no nativo del español.

Por último, Woolard [2000, 36-42], además de los diccionarios monolingües y de colocaciones destaca la **importancia de los corpóra y los programas de concordancias**. Estos programas, que mejoran el aprendizaje autónomo del léxico, permiten hacer búsquedas de palabras, cuyo resultado aparece en una serie de frases. Una lectura detallada de estos ejemplos, que no son sino el cotexto de la palabra, nos permite confirmar una hipótesis sobre si una colocación es correcta o incorrecta y corregir, por tanto, posibles errores. El ejemplo que aporta es la producción de un alumno *big possibility*; cuando los alumnos la buscaron en el corpus, encontraron que no aparecía esa colocación; sí estaban recogidas, sin embargo: *strong/ remote/ real/ obvious possibility*, etc.

Insistir, por último, en que los profesores de español necesitan recibir una adecuada formación lexicográfica [Alvar Ezquerro, 2003; Hernández, 2005], que les permita diferenciar tipos de unidades léxicas y, especialmente, reconocer las colocaciones, y sacar provecho de cada tipo de diccionario. Además, deberían ser capaces de enseñar a sus alumnos estrategias de uso de los diccionarios [Martín García, 1999] que les ayuden a deducir por sí mismos la combinatoria de las palabras y mejorar de esta forma su capacidad para aumentar, de forma

autónoma, su competencia colocacional.

## 3.2. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE COLOCACIONES

### 3.2.1. Revisión de estudios experimentales

A lo largo de la presente investigación ha quedado patente que son muchos los autores que defienden la enseñanza de unidades léxicas frente a la enseñanza de palabras, como medio para desarrollar la competencia léxica. Sin embargo, **son muy pocos los trabajos experimentales** que puedan aportar datos que corroboren esa hipótesis, [García Godoy, 1994, 100; Corpas, 1994, 69]; revisaremos algunos de ellos seguidamente.

El estudio de Dechert y Lennon [1989] detecta serios errores colocacionales en las composiciones escritas de alumnos avanzados aprendientes de inglés en la universidad de Kassel. Las razones de estos errores las atribuyen a que ha primado durante las últimas décadas la enseñanza de la gramática y el énfasis en las destrezas orales; por ello, los alumnos no están acostumbrados a escribir textos que requieran un registro formal y, además, no han recibido instrucción directa para aprender la combinatoria de las palabras en una lengua extranjera determinada. También Farghal y Obiedat [1985] consideran que es **excesivo el énfasis que se ha otorgado a la**

**sintaxis y al principio de selección libre** y que resulta prioritario conceder al principio de idiomaticidad el peso que merece en la enseñanza del léxico. También señalan que desde el punto de vista de la rentabilidad comunicativa las colocaciones son más necesarias que las expresiones idiomáticas y, sin embargo, las primeras apenas aparecen en los materiales y en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que se emplea mucho tiempo en la enseñanza de las segundas. En su experimento con alumnos árabes aprendientes de inglés, se realizó una prueba de selección múltiple y otra de traducción y los citados autores estudiaron los errores producidos. Sus conclusiones fueron las siguientes: la estrategia más empleada fue la sinonimia, lo cual se explica por la tendencia de los profesores a enseñar las palabras aisladas, en lugar de colocacionalmente. También se emplearon las estrategias de evitar la colocación, transferencia de la lengua materna y empleo de paráfrasis. Se realizó el experimento en dos grupos: en uno de ellos las colocaciones correctas alcanzaron el 18,3% y en el otro tan solo 5,5 %, lo cual confirma la necesidad de conceder, al menos, la misma importancia al principio de selección libre que al principio de idiomaticidad.

Del mismo modo, Hussein [1990] midió en su experimento la capacidad de combinar adecuadamente 40 palabras; los sujetos fueron 200 alumnos de nivel avanzado que aprendían inglés y se realizó mediante un test de

selección múltiple en el que, además de la colocación, se ofrecían sinónimos conocidos por los estudiantes, a modo de distractores. Sólo el 48,4 % fue contestado correctamente, lo cual demuestra la baja competencia colocacional de alumnos de este nivel. Un análisis de los datos obtenidos reveló que las respuestas correctas correspondían a colocaciones que se empleaban frecuentemente en la vida diaria (*have a seat, alarm clock, safety belts, income tax, hijacked a plane, etc.*) y que había errores que se debían a transferencia de la lengua materna, pero que había muchos otros cuya causa era únicamente el desconocimiento de la colocación. Este autor atribuye las causas de estas deficiencias combinatorias de los alumnos a un **exceso de trabajo de la gramática en las clases de lenguas extranjeras**, a la escasa experiencia lectora de los estudiantes y a la transferencia de la lengua materna.

Por otra parte, Biskup [1992] reconoce que las colocaciones son fuentes de errores y que ocasionan problemas para los aprendientes de lenguas extranjeras a la hora de producir textos orales o escritos. Su experimento pretendía encontrar las causas de los errores colocacionales y su relación con la lengua materna de los aprendientes. Eligió dos grupos de estudiantes de inglés: uno de procedencia polaca y otro alemán, a los que se pidió que tradujeran de su lengua materna al inglés. La hipótesis inicial sostenía que los alumnos con lenguas maternas lejanas a la lengua meta cometerían más errores y así

quedó confirmada en su experimento.

El experimento de Bahns [1993] tenía como objetivo determinar el papel de la lengua materna en los errores colocacionales de alumnos polacos que estudiaban inglés y su comparación con otro grupo de alemanes también aprendientes de inglés. Los resultados de la prueba de traducción propuesta demostraron que los alumnos polacos tenían más interferencias de su lengua materna (46%), frente a los alemanes (21%), al tiempo que se observaron diferencias cuantitativas: los polacos sólo contestaban cuando estaban seguros de la respuesta, mientras que los alemanes se arriesgaban más y utilizaban estrategias para transmitir el significado, fruto de los diferentes sistemas educativos de cada grupo (uno enfocado a la corrección y otro a la comunicación).

Por su parte, Bahns y Eldaw [1993] investigaron la competencia colocacional de 58 alumnos aprendientes de inglés, todos de lengua materna alemana, mediante un test de rellenar huecos y uno de traducción, que pretendía medir el conocimiento de veinte colocaciones del tipo verbo + sustantivo y llegaron a las siguientes conclusiones: **la competencia colocacional no se amplía al mismo ritmo que el resto de conocimientos que implican la competencia léxica**; que los alumnos no conceden mucha importancia a este aspecto y que en ciertas ocasiones pueden traducir colocaciones, pero no producirlas; por último, también señalan que las colocaciones que

hay que enseñar son las que no son susceptibles de ser sustituidas por una paráfrasis, pues son estas las que dificultan la comunicación.

En el trabajo de Corpas [1994] se resume el experimento que llevó a cabo con veinte nativos ingleses para determinar si se reconocían más rápidamente las colocaciones que otras combinaciones de palabras, lo cual sería una prueba de que las colocaciones se almacenan efectivamente como unidades en el léxico. Los resultados confirmaron la hipótesis inicial, ya que **el tiempo de respuesta para reconocer las colocaciones era menor**, de ahí que Corpas concluyera que “el léxico inglés como L2 debe enseñarse de forma que se produzcan en los *interlenguajes* de los estudiantes nexos similares a los que dichas unidades léxicas tienen en los hablantes nativos”.

Del mismo modo, Lennon [1996] estudió los errores en las producciones orales de cuatro alumnas alemanas estudiantes de inglés y sacó las siguientes conclusiones: un porcentaje muy alto de errores correspondía a errores colocacionales; en muchos casos de verbos con partícula, las alumnas se equivocaban en la elección del verbo, pero producían bien la preposición (normalmente al enseñar este tipo de verbos se hace hincapié en el verbo) y **quedó demostrada la interferencia de la lengua materna**, si bien es cierto que no era siempre la causa de los errores. Lo que sugiere este autor es dedicar más tiempo a la enseñanza de las capacidades combinatorias de las



palabras que ya conoce el alumno, sobre todo en niveles avanzados, con el fin de evitar la aparición de colocaciones anómalas.

Por su parte, Granger [1998] estudió la cantidad de segmentos léxicos prefabricados que aparecían en los textos escritos de 112 franceses aprendientes de inglés y la comparó con el porcentaje de fórmulas de los textos de nativos ingleses. De esta forma consiguió demostrar que **los alumnos aplican el principio de selección libre, mientras que los nativos aplican el principio de idiomatización**. También constató, como lo han hecho otros autores ya citados, la influencia de la L1 en la adquisición de estos segmentos prefabricados y la necesidad de que ocupen un papel central en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Los dos experimentos relatados por Bogaards [2001] se realizaron con nativos holandeses, aprendientes de francés, para demostrar que el conocimiento de la forma facilita el aprendizaje de palabras y que el hecho de conocer una palabra no implica que se sepan todas las palabras de esa familia léxica. En el primero, contrasta el aprendizaje de una expresión formada por palabras conocidas, pero con significado idiomático, con el aprendizaje de una unidad léxica nueva con forma y

significado nuevo y desconocido. La conclusión es que **es más fácil aprender un significado nuevo de palabras conocidas que palabras con forma y significado desconocido**. El segundo experimento intentaba ver si es más fácil aprender nuevos significados de una palabra, que guardan entre sí cierta relación (metafóricos o metonímicos), o nuevos significados de una palabra polisémica, que no guardan relación con los ya conocidos. Los resultados a largo plazo demostraron que no había diferencias significativas; sin embargo, saber la forma sí ayudaba a la retención. Sus conclusiones son que se puede afirmar que no se aprenden igual todos los tipos de unidades léxicas y que los significados no relacionados de una unidad léxica polisémica hay que aprenderlos separadamente.

Bonci [2002] reflexiona en su experimento sobre el conocimiento colocacional de alumnos aprendientes de italiano y compara los resultados de alumnos de distintos niveles con los de nativos para llegar a las siguientes conclusiones: según esta autora, **el aprendizaje de las colocaciones gramaticales mejora de un nivel a otro, pero no sucede así con las léxicas**; en segundo lugar, demuestra que incluso alumnos de niveles avanzados tuvieron dificultades para completar el test de selección múltiple propuesto<sup>32</sup>; también

32. Una posible crítica a esta propuesta es que tanto los alumnos de los tres niveles como los nativos recibieron el mismo test; en realidad su estudio se refiere al conocimiento colocacional de distintos grupos de estudiantes, pero no a la enseñanza de las colocaciones, puesto que no hubo enseñanza de las colocaciones que se preguntaban en el test, por eso sorprende que las conclusiones del artículo sean de carácter pedagógico.

demonstró que la L1 tiene influencias en las colocaciones que producen los alumnos y, por último, que los corpus pueden servir como una herramienta para resolver dudas de combinación de palabras.

Recientemente Nesselhauf [2003] se ha lamentado del tipo de estudios que se han realizado sobre la producción de colocaciones por parte de alumnos aprendientes de una lengua, puesto que la mayoría emplean pruebas de traducción y por tanto es cuestionable si sus resultados pueden ser generalizables. Esta autora en su experimento analizó treinta y dos ensayos procedentes de un corpus de producciones escritas de alumnos alemanes aprendientes de inglés. Se extrajeron las combinaciones de verbo + nombre, se clasificaron según su nivel de restricción y se evaluó su aceptabilidad en inglés. La mayor cantidad de errores se produjo precisamente en las colocaciones, por tanto, la autora resalta la necesidad de dedicar tiempo a las colocaciones en la enseñanza de una lengua extranjera, **se decanta por la enseñanza del concepto y por la enseñanza explícita de ciertas colocaciones**. Respecto a las sugerencias para su enseñanza, propone realizar contrastes entre la L1 y la L2 con el fin de evitar errores de transferencia.

En cuanto a los trabajos que emplean las TIC, es interesante el de García Godoy [1994], pues en él se propone una metodología que nosotros hemos empleado también para diseñar nuestros materiales: García Godoy elaboró un programa informático

*Así funciona* [De Graaff, 1991] para completar el Libro de texto para la enseñanza de español *Esto funciona* [Martín Peris *et al.*, 1985] y nosotros hemos propuesto un ejemplo que completa con información y actividades sobre colocaciones al libro *Planet@ ELE 3* [Cerroloza, Cerroloza y Llovet, 2000]. Su material estaba concebido para ampliar conocimientos léxicos, a través de la realización de ejercicios de producción guiada, con atención a la forma. Si bien se trabajan algunas colocaciones, no eran el objetivo prioritario del estudio y el propio García Godoy señala la necesidad de que se realicen materiales informáticos que aborden exclusivamente las colocaciones.

Nesselhauf y Tschichold [2002] revisan en su trabajo siete programas informáticos para el aprendizaje de vocabulario y demuestran que no se ha tenido en cuenta en absoluto el aspecto colocacional. Las sugerencias que hacen son que se enseñe explícitamente el concepto de colocación (puede sustituirse por la paráfrasis: “palabras que van juntas”); también recomiendan que se aumente el número de colocaciones que se practican en esos programas, es decir, que en lugar de dar sólo nombres se enseñen colocaciones que contienen esos nombres, practicar las colocaciones sistemáticamente y presentarlas en contexto.

Por último, además de los ya citados libros y artículos que ofrecen propuestas para la enseñanza de colocaciones [Lewis, 1993; 1997;

2000] e Higuera [2006] comentamos dos trabajos que reflexionan sobre la metodología de la enseñanza de las colocaciones; el primero es el de Kasuya [2000], quien analiza los manuales de español y concluye que **las colocaciones no están presentes como contenido explícito ni en las programaciones ni en las actividades de clase** y propone varias actividades para aumentar la conciencia de los alumnos sobre este fenómeno: crear un listado de concordancias, comparar colocaciones del inglés con colocaciones del japonés y conectar estructuras y significados, gracias a la ayuda de materiales de referencia. Por su parte, Conceição [2001], también otorga a las colocaciones un papel decisivo para la comprensión de textos escritos auténticos; su experimento consistió en la redacción, en un tiempo muy limitado, de textos breves que expresaran la idea principal de un texto leído, y consiguió demostrar que **centrarse en las colocaciones ayudaba a comprender mejor el texto**, y, por tanto, a realizar mejor un breve resumen de su contenido.

Parece, pues, que conviene **considerar con cautela las conclusiones de estos experimentos**, desde el momento en que no se explican los criterios que han empleado los autores para elegir esas colocaciones y no otras, dado que no pertenecen a un tema determinado, ni se asocian a una función lingüística, ni a un registro, ni a un tipo de texto; a pesar de que todos ellos resaltan la necesidad de enseñar las colocaciones,

**no arrojan ninguna luz sobre la metodología más idónea**, puesto que se limitan a medir la competencia colocacional de los estudiantes y no van acompañados de ninguna propuesta didáctica. Hay en la bibliografía sugerencias aisladas sobre tipología de actividades para la enseñanza de las colocaciones; así, los trabajos de Lewis y sus colaboradores son buena prueba de ello y más recientemente también Barrios [en prensa] y Morante [2005]; sin embargo, **no hemos encontrado una propuesta didáctica amplia y desarrollada, que se base en unas teorías sobre la lengua y sobre su aprendizaje y que ofrezca propuestas para toda una secuencia didáctica**. Nosotros hemos pretendido cubrir ese vacío al ofrecer una propuesta para poder llevar las colocaciones al aula: por un lado, proporcionaremos la formación lingüística necesaria para que los profesores aprendan el concepto de colocación, y, por otro, se ayudará a trasladar todos estos contenidos lingüísticos a la labor diaria del profesor, mediante el diseño de unidades didácticas en las que se trabaje con colocaciones y otros tipos de unidades léxicas.

### 3.2.2. Secuencia didáctica

Son muchas las formas en las que se pueden enseñar colocaciones de forma explícita, pero en realidad, nuestra idea es que lo verdaderamente rentable es formar a los profesores de enseñanza de lenguas para que se produzca un cambio de actitud, que

les ayude a resaltarlas y practicarlas en cualquier tipo de actividad.

Algunos autores han diseñado una metodología propia para aprender colocaciones de forma autónoma, como Woolard [2000, 35], quien considera esenciales los pasos siguientes: dedicar cierto tiempo a que los alumnos se familiaricen con los conceptos de las categorías gramaticales (nombre, adjetivo, verbo, adverbio), para lo cual se puede recurrir a ejercicios tradicionales; aprender a reconocer los nombres o sustantivos clave de un texto; y, en tercer lugar, buscar verbos, adjetivos o adverbios que formen una colocación inusual con esos nombres, pues el alumno no debe aprender todas las colocaciones de un texto, sino sólo aquellas que son nuevas para él. Para realizar un seguimiento de ese aprendizaje el profesor podría pedirles que compartieran y explicaran en clase, cada cierto tiempo, las colocaciones que han aprendido.

Por nuestra parte, sólo nos gustaría puntualizar que **las colocaciones, como cualquier aspecto lingüístico precisan de una secuencia didáctica para que el alumno consiga dominarlas e interiorice ese conocimiento.** Se puede optar por la clásica secuencia didáctica de las tres P: presentación, práctica y producción, o por otro tipo de secuencia, por ejemplo la propuesta por Woodward [2001, 104- 112], que es también defendida por numerosos autores, con cuatro fases, necesarias para la enseñanza tanto de palabras,

como de grupos de palabras, estructuras gramaticales y funciones.

**La primera es la exposición a la lengua.** Evidentemente no vamos a proporcionar una tipología de actividades que impliquen la exposición a la lengua, puesto que cualquiera de las formas habituales de ofrecer *input* –listas, textos cortos, diálogos orales o escritos, la radio, la televisión, el discurso del profesor o de otros compañeros, cartas, lecturas graduadas, etc.– sirven para la enseñanza de colocaciones, pero ya hemos insistido anteriormente en la necesidad de que los alumnos de todos los niveles reciban *input* para que se produzca un aprendizaje no planificado.

**La segunda es la percepción de la forma y el significado.** Se trata de reforzar en la clase lo que ya está ocurriendo a nivel inconsciente, por tanto es una forma de crear un buen hábito que les enseñará a aprender. Aquí habría que atender, según la autora, tanto a la grafía de las palabras como a su sonido o pronunciación y su significado; en el caso de las colocaciones, añadimos nosotros, convendría familiarizar a los alumnos con el concepto de colocación y enseñarles a descubrirlas. También señala Woodward que hay que prestar atención a las distintas formas que puede usar el alumno para incrementar la percepción, mientras almacena físicamente esas colocaciones (hacer listas, fichas, tablas, mapas mentales, escalas, carteles, etc.).

**La tercera tiene que ver con la memoria o almacenamiento mental.**

Puesto que lo que ayuda a retener en la memoria es **la frecuencia** con la que nos encontremos los elementos que hay que aprender, **y la calidad y profundidad con la que se han procesado**, el profesor debe planificar muchas prácticas distintas, por ejemplo: agrupar, ordenar, repetir oralmente o por escrito, consultar obras de referencia, practicar en serie (repetición de actividades cada vez con un objetivo más difícil), realizar actividades de relacionar (palabras de dos columnas), juegos para descubrir un intruso, crucigramas, adivinanzas, ejercicios de rellenar huecos, elaboración de redacciones, etc.

**La cuarta y última es el uso y mejora. En esta fase el estudiante evalúa si realmente ha percibido y aprendido la forma, el significado y el uso de un elemento lingüístico,**

en nuestro caso las colocaciones. El uso de la lengua implica la utilización de todas las categorías de actividades anteriores y también: controles, reconstrucción de textos, escribir ensayos, dar charlas, leer y comprender una conversación, reescribir textos cambiando su finalidad o su registro, investigación fuera del aula para encontrar ejemplos de colocaciones en la vida real, reflexión sobre los propios errores, etc. Como puede interpretarse del tipo de actividades expuesto, esta fase tiene como objetivo recordar, generalizar y transmitir, lo cual redundará en una mayor percepción y en una

mejora de la comprensión. El uso está separado de las otras fases puesto que hay muchas personas que utilizan la lengua continuamente sin realmente percibirla y sin mejorarla. También matiza que el orden puede variar de un individuo a otro o incluso tener lugar simultáneamente y que se pueden ver estas fases en una misma clase o en varias, pero que es indiscutible el hecho de que requieren una planificación.

Como se puede observar, estas fases de la secuencia didáctica se corresponden con las teorías sobre procesamiento del *input* fundadas en la psicología cognitiva: VanPatten [1996], por ejemplo, defiende que los aprendientes procesan primero el *input* en busca de significado y sólo después se fijan en la forma. También Schmidt [1990] resalta la etapa de darse cuenta de un fenómeno lingüístico (*noticing*), es decir que no todo el *input* tiene igual valor y sólo el *input* que ha sido percibido puede convertirse en *intake* y, es susceptible de formar parte de la interlengua. Es decir, que estas posturas son las contrarias a las defendidas por Krashen; así, para Schmidt es necesaria una toma de conciencia de los fenómenos lingüísticos para que haya procesamiento del *input*, no basta con someterse a *input*. También es la propuesta que nosotros defendemos para la enseñanza de colocaciones: no basta con leer o escuchar textos, es necesario resaltarlas y percibirlas para que puedan memorizarse

Tras la revisión de diferentes secuencias<sup>33</sup>, consideramos la propuesta por Woodward como la más idónea para la enseñanza de colocaciones y para la enseñanza de léxico en el material de autoaprendizaje; por eso en Higuera [2006] hemos propuesto ochenta actividades para practicar colocaciones en las distintas actividades de la lengua, siguiendo dicha secuencia didáctica.

### 3.2.3. Principios para la enseñanza de colocaciones

Es sabido que **no hay acuerdo respecto a la forma en la que se produce la adquisición o el aprendizaje de las colocaciones**. De un lado, estarían autores como Krashen [1989] y Nation [2001] que afirman que se produce **de forma incidental y, de otro**, estarían autores como Schmitt y Lewis (y sus colaboradores), que defienden **una enseñanza explícita**. Parece lógico suponer que sea más eficaz la enseñanza explícita, pues un aspecto idiosincrásico de cada lengua como son las colocaciones, en el que no es posible que el alumno se base en generalizaciones, sino que tiene que aprender los rasgos combinatorios de cada ítem y en el que juega un papel importante la transferencia de la lengua materna, nos hace inclinarnos por la idea de que se retenga mejor este tipo de conocimiento sobre las palabras si se llama la

atención del alumno sobre este aspecto y se trabaja con determinadas técnicas y actividades.

Nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de colocaciones, es consecuente con lo expuesto sobre adquisición del léxico y con los aspectos que acabamos de mencionar sobre el desarrollo de la competencia léxica. Nuestra visión queda recogida en cinco puntos. Defendemos una combinación de la **enseñanza explícita e implícita de las colocaciones**: por una parte es preciso enseñar explícitamente el concepto de colocación y realizar actividades de toma de conciencia de este fenómeno (buscar colocaciones en un texto, encontrar verbos que formen colocación con un nombre, etc.) y de práctica controlada para ayudar a memorizarlas (ejercicios de relacionar, de rellenar huecos, de descubrir el intruso), pero, por otra, es indispensable una abundante exposición a *input* para ampliar la competencia colocacional. Mediante la lectura y la audición continuada de textos orales y escritos se amplía el conocimiento que tiene el alumno de unidades léxicas ya conocidas, es decir se produce un incremento del aprendizaje cualitativo. También cabrían aquí las actividades que ayudan a trabajar al alumno de forma autónoma con obras de referencia como diccionarios generales, diccionarios de colocaciones o *córpore* (se les

33. Otro autor que ha propuesto otras secuencias para el aprendizaje del léxico es Gómez Molina [2004b, 805], quien habla de tres etapas: comprensión, uso y retención, al tiempo que recalca la necesidad de enseñar al alumno estrategias de aprendizaje y de comunicación que le permitan incrementar su vocabulario.



puede enseñar a buscar colocaciones en ejemplos, a elegir el registro de cada colocación, a descubrir las colocaciones a través de la búsqueda en un corpus, etc.).

Respecto al criterio elegido para seleccionar qué léxico enseñar, nos decantamos por el trabajo **en campos semánticos o bien trabajar las colocaciones que sirvan para una función lingüística**, ya que es más fácil practicar en contextos reales o verosímiles las colocaciones así presentadas y, por tanto, hay más posibilidades de que se consolide bien este conocimiento. Nos parecen menos rentables, aunque esto no impide que se puedan usar en determinados casos, otro tipo de técnicas de presentación, como la de agrupar las colocaciones de un verbo concreto<sup>34</sup> o trabajar todas las colocaciones de un texto. Además, recordamos que hay que partir de las necesidades de los alumnos para garantizar que los ámbitos, los textos y las actividades versen sobre asuntos de interés para ellos y, de esta forma, tanto las colocaciones que aprenderán, como otros aspectos léxicos, serán las que necesiten en su vida diaria.

El tema de la memorización es complejo y dado que hemos decidido adoptar una metodología comunicativa que respeta distintos

estilos de aprendizaje, nos parece que es de cumplimiento obligado la **aceptación de cualquier tipo de actividad que ayude a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones**.

Aquí cabrían desde ejercicios estructurales, hasta la realización de tarjetas, juegos, bingo, etc., como queda recogido en Higuera [2006]. El profesor puede ayudar al alumno a anotarlas de forma que sea más fácil repasarlas y memorizarlas y también puede trabajar aquí otra serie de estrategias que faciliten la labor del aprendiente.

Asimismo, es importante tener presente que la enseñanza del léxico tiene que estar relacionada con todas las actividades comunicativas de la lengua, por eso no hay que caer en el error de pensar que este aspecto léxico se trabaja sólo en la expresión escrita, sino que hay que encontrar **actividades que destaquen y practiquen este aspecto lingüístico en textos orales y escritos y en actividades de expresión, comprensión e interacción**.

Por último, no hay que olvidar que **el componente léxico debe relacionarse con otros contenidos**, por eso en nuestros materiales se parte de una unidad de un manual ya editado y se propone ampliar únicamente este aspecto colocacional

34. Esta técnica la consideramos adecuada para repasar y diferenciar colocaciones correctas e incorrectas a partir de muestras de la interlengua de alumnos. Nuestra experiencia nos ha demostrado que es muy confuso para los alumnos (porque normalmente se suelen elegir verbos con gran potencial colocacional como *dar* o *tener*) y les resulta muy difícil memorizar esas unidades léxicas, porque no se pueden practicar en contextos reales.



del léxico, para garantizar que las colocaciones sobre ese tema se inscriben en un conjunto de contenidos ya secuenciados y relacionados previamente. Para concluir, traemos a colación las palabras de Navarro [2003, 105], que nosotros aplicamos a la enseñanza de colocaciones:

Siguiendo una perspectiva cognitiva, la adquisición de estas UFS se debe realizar a través de un proceso constructivo que cubra todas las habilidades (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica) y donde el estudiante tenga la oportunidad de participar activa y conscientemente. Para ello es necesario que la didáctica de las UFS, en un curso no específico, tenga los mismos objetivos que el curso, es decir los fraseologismos han de ser integrados en la programación general y al mismo tiempo han de ser tratados como un aspecto más en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz puesto que el dominio léxico, en realidad, se ejercita en los cuatro componentes de la competencia comunicativa. De ahí la poca validez que tienen ciertos enfoques tradicionales donde las UFS se aprenden como listas sin utilidad funcional o criterios de uso y, la mayoría de las veces, sin atender al índice de frecuencia, presentadas al azar y careciendo de áreas temáticas nocionales y funcionales.

Esta metodología que acabamos de exponer la aplicamos en el diseño de tres tipos de materiales didácticos para la enseñanza de colocaciones que se probaron con distintos grupos

de profesores y alumnos: el primero consistía en un material multimedia e interactivo de autoformación en este concepto para profesores de ELE; el segundo, una serie de materiales didácticos para complementar una unidad de un material impreso y el tercero una propuesta para un material destinado al autoaprendizaje de léxico [Higueras, 2004a]. Tanto su aplicación en las aulas, como los resultados exceden los límites de esta monografía, pero sí esbozaremos las dos primeras propuestas, con el fin de finalizar este trabajo con dos propuestas prácticas que ilustren la parte teórica que se ha manejado en epígrafes precedentes.

### 3.2.4. Propuesta de materiales de autoformación integrando las TIC

#### 3.2.4.1. Objetivos

Nos parece sorprendente la decisiva relevancia del concepto de colocación y la **escasa o nula importancia que se le otorga tanto en la formación de lingüistas, como en la formación de profesores de ELE**. Nuestra experiencia nos confirma que tiene gran rentabilidad en la enseñanza de la lengua y que es un concepto que los profesores adquieren de forma rápida y aplican con asombrosa facilidad en su posterior tarea docente. Tras varios años de enseñanza de este concepto en programas de postgrado para profesores de ELE, hemos creído necesario realizar un material de autoformación que permita a

todos los profesores aprender y aplicar este concepto.

Conscientes de que la metodología de aprendizaje a distancia es completamente diferente a la empleada en las clases presenciales y que el objetivo es que los materiales suplan, en la medida de lo posible, al profesor, hemos diseñado muchas más actividades que en la clase presencial, para garantizar que el avance sea muy lento y el alumno tenga tiempo de asimilar los conceptos presentados. El destinatario de este material de autoformación es el profesor de ELE, con o sin formación previa, que en adelante denominaremos alumnos. Sería deseable que su formación inicial fuera la de un lingüista, porque aunque el material es muy sencillo y apenas emplea metalinguaje, se completa con la lectura de fragmentos de artículos de una dificultad mayor, que precisan de una base filológica.

#### 3.2.4.2. Programación

Los materiales se han secuenciado en una serie de tres módulos, con una autoevaluación al final de cada uno y la posibilidad de completar esta presentación de contenidos en soporte electrónico con la aplicación práctica en la clase presencial<sup>35</sup>.

Para la presente muestra de un material de autoformación en cederrón o bien para Internet y la correcta enseñanza del concepto de colocación, ha sido necesario partir de una unidad previa sobre las unidades léxicas y dedicar dos a las colocaciones: la primera para delimitar el concepto y ver sus características, y, la segunda, para reflexionar sobre sus implicaciones didácticas y ofrecer sugerencias para su enseñanza. Los alumnos recibieron los módulos sin títulos para no falsear el proceso de deducción de conceptos al que se les iba a someter.

La programación de los tres módulos, los objetivos lingüísticos y didácticos y las autoevaluaciones y evaluaciones previstas han quedado recogidos en el cuadro de la figura 15.

La decisión de elaborar un cederrón, que puede usarse con o sin conexión a Internet, obedece a las posibilidades que presenta este soporte: permite registrar, analizar y comentar cada paso que da el alumno, ofrecerle *feedback* sobre su reflexión sobre la lengua y, además, es motivador para el alumno y respeta distintos estilos de aprendizaje. El profesor podrá consultar después las reflexiones de cada alumno, extraer conclusiones, evaluar el proceso formativo de cada alumno y los resultados obtenidos y mejorar el material.

35. Otra modalidad de aprendizaje que se podría probar es la realización de los módulos totalmente a distancia. Para ello, se crearía un foro en Internet para que alumnos y profesores pudieran intercambiar dudas y ficheros y suplir así, la clase presencial. Esta metodología permitiría aunar las ventajas de la enseñanza a distancia con las nuevas tecnologías de aprendizaje tutorizado a distancia y facilitaría el posterior análisis de las dudas que hubieran tenido los alumnos al enfrentarse a los materiales.

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Módulo	Objetivos lingüísticos	Objetivos didácticos	Tipos de actividad	Autoevaluación	Evaluación
1	<p>Reflexionar sobre las limitaciones de centrar la enseñanza del léxico en palabras.</p> <p>Comprender el concepto de unidad léxica.</p> <p>Diferenciar distintos tipos de unidades léxicas.</p>	<p>Ser capaz de reconocer actividades para el aprendizaje del léxico que trabajan cada tipo de unidad léxica.</p> <p>Aplicar estos conceptos lingüísticos a la enseñanza del léxico.</p> <p>Comprender el principio de idiomatidad y la estrategia de la segmentación en bloques.</p>	<p>De reflexión sobre la lengua y de relacionar conceptos. (En el cederrón).</p> <p>Propuestas de trabajo de las unidades léxicas a partir de un texto auténtico (una carta de solicitud de trabajo).</p>	<p>Clasificar una serie de unidades léxicas (cederrón).</p> <p>Reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, sobre la idoneidad del material y sobre la actitud ante un material de formación en soporte electrónico (cederrón). (Resultados en anexo II).</p>	<p>Aplicar esos conceptos a una actividad pensada para la clase de español: ser capaz de reconocer distintos tipos de unidades léxicas, elegir las que se trabajarán y percibir segmentos léxicos en un texto. (<b>Material de evaluación 1</b>). (Anexo III).</p> <p>Búsqueda de ejemplos de actividades en manuales que trabajen cada tipo de colocaciones y entregar fotocopias al profesor. (<b>Material de evaluación 2</b>).</p>
2	<p>Comprender el concepto de colocación, sus características y tipos (colocaciones léxicas y gramaticales, por un lado y, colocaciones prototípicas y no prototípicas, por otro).</p>	<p>Reflexionar sobre el tipo de respuestas que se pueden dar al alumno cuando comete errores colocacionales.</p> <p>Decidir qué colocaciones enseñar de un texto.</p>	<p>De clasificación; de comprensión lectora; de relación de conceptos y de delimitación entre unidades léxicas.</p>	<p>Reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, sobre la idoneidad del material y sobre la actitud ante un material de formación en soporte electrónico (cederrón).</p>	<p>Encontrar colocaciones en un texto de la sección <i>Rinconete</i> (cederrón). (<b>Material de evaluación 3</b>). (Resultados en anexo IV).</p>
3		<p>Reflexionar sobre la necesidad y finalidad de la enseñanza de colocaciones y sobre técnicas de enseñanza.</p>	<p>De reflexión sobre su práctica docente; y sobre que actividades son más idóneas para presentar, practicar o usar las colocaciones.</p>	<p>Reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, sobre la idoneidad del material y sobre la actitud ante un material de formación en soporte electrónico (cederrón).</p>	<p>Elaborar una breve secuencia de tres o cuatro actividades para enseñar un conjunto de unidades léxicas. (<b>Material de evaluación 4</b>). (Resultados en anexo V).</p>

Figura 15

La estructura de cada unidad es la siguiente: presentación de los dos objetivos del módulo, seguida de la primera secuencia de contenidos; en unos casos la presentación se realiza de una forma inductiva (por ejemplo, en el Módulo I, se parte del análisis de una oración para extraer conclusiones más generales sobre el concepto “palabra”); en otros, (por ejemplo en el Módulo II), se aplica el método deductivo: se le pide al alumno que lea un texto sobre las características de las colocaciones y que aplique esos contenidos. Las actividades de práctica suelen ser actividades interactivas en las que el alumno recibe retroalimentación sobre sus respuestas; en los casos en que son de respuesta abierta, el sistema ofrece nuestras preferencias y guarda los resultados. Seguidamente se ofrece otra secuencia de contenidos, con su presentación y su aplicación correspondiente. Después un resumen de las dos ideas principales del módulo en la pantalla “Conclusiones”, la evaluación, que es corregida de inmediato por el sistema y una selección de lecturas para ampliar sobre el tema. Por último, se realiza un cuestionario de autoevaluación con dos tipos de preguntas: unas para que el alumno valore su aprendizaje y otras para determinar cómo se ha sentido al realizar las actividades y si le han parecido rentables desde el punto de vista didáctico. La lección concluye con una despedida e invitación para el siguiente módulo.

### 3.2.4.3. *Diseño didáctico: guiones y bocetos de los módulos*

La metodología empleada para elaborar este material ha sido la propuesta por Marqués [2000a y b] en lo relativo al diseño didáctico de un proyecto multimedia: primero se ha concebido la idea general del proyecto y después se ha concretado el diseño educativo, mediante los siguientes puntos: objetivos, destinatarios, contenidos, navegación, entorno audiovisual, actividades e interacción.

Según Hita [2000] y Duque e Hita [2002, 459] **son dos los tipos de instrumentos** necesarios para servir de puente entre los diferentes profesionales que intervienen en un proyecto didáctico multimedia: el **boceto y el guión**. **El primero es una representación gráfica de la actividad** que nos da una primera idea de la misma; debe ofrecer, al menos, un código que la sitúe dentro del esquema general de la unidad o del curso, el enunciado de la actividad y los elementos que la integran, así como su distribución en la pantalla. También es conveniente que especifique la navegación: dónde remite y qué páginas remiten a ella.

En cuanto al **guión multimedia proporciona las especificaciones necesarias para la producción de la actividad presentada en un boceto**: el *feedback*, descripción de las audiciones y de las imágenes, el tipo de actividad, la dinámica, los enlaces, las soluciones correctas a las

actividades, etc. Hita [2000, cap. V], entiende que el guión tiene que tener los siguientes elementos: especificaciones del equipo didáctico para que el equipo técnico lo implemente; elementos de la actividad; descripción de esos elementos; respuesta del sistema y las especificaciones didácticas pertinentes.

Dado que en nuestro material no había apenas elementos multimedia (ni vídeo, ni audio, ni presentaciones complejas de material) decidimos fundir los bocetos y los guiones en un solo documento, gracias a la posibilidad que ofrece *PowerPoint* de incluir notas que explican cada diapositiva<sup>36</sup>.

#### 3.2.4.4. Características del material

Se ha procurado **que el alumno vea y sienta la presencia del profesor-tutor en los materiales**, es decir, que a pesar de que el alumno va a interactuar con una máquina, detrás de un ordenador siempre hay un conjunto de personas y esta humanización de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) permitirá superar la etapa de la ELAO conductista<sup>37</sup> que dominó la

enseñanza de lenguas hace unos años. En nuestro caso nos hemos acercado a este objetivo de varias formas: mediante la elección del tono coloquial de las consignas, la introducción de breves músicas en algunas pantallas, a través de la captación del interés del alumno al final del módulo para que realice el siguiente y del empleo de fórmulas de cortesía y educación, tal y como se haría en la clase presencial: saludar y presentarse, agradecer los comentarios en la evaluación y la atención prestada al curso cuando éste finaliza, etc.

Otra característica de este material es que no es una mera sucesión de resúmenes sobre un contenido lingüístico o didáctico, sino que **el alumno tiene un papel activo** en todo momento: el cederrón se presenta como un cuaderno de trabajo, de ahí que hayamos permitido que algunas pantallas se impriman, porque es posible que el alumno quiera consultarlas posteriormente. La tipología de actividades que se ha empleado no es, ni pretende ser, novedosa, pero sí lo es su aplicación a la formación de profesores; mientras que este tipo de actividades ha sido muy criticada por diversos autores,

36. La versión ya implementada en cederrón, que es la que emplearon los profesores del experimento, se encuentra en Higuera [2004a].

37. Los conductistas emplearon el ordenador en ejercicios cerrados de repetición; de esta forma éste se convertía en un tutor mecánico que no se equivocaba nunca, un auténtico relevo para el profesor.

Posteriormente, la ELAO comunicativa, que nació en los 70 y 80, ante los resultados insatisfactorios de las demás corrientes metodológicas y basándose en los estudios de Chomsky, se centró en la atención en el uso de las formas, más que en su repetición; por último, la ELAO integradora pretende incluir no sólo las cuatro destrezas –hablar, escuchar, leer, escribir–, sino también un uso real de la lengua contextualizada. [Picó, 1997; Graña, 2001; Ruipérez, 2004; Higuera, 2004].

ya que se cuestionaba su idoneidad para enseñar la lengua de forma comunicativa, resultan perfectas para aplicar los contenidos teóricos en un curso de estas características. Desde nuestro punto de vista, aportan dinamismo y diversión y cumplen, al mismo tiempo, el objetivo didáctico para el que han sido diseñadas. Los alumnos valoraron positivamente la oportunidad de reflexionar sobre los contenidos de los módulos y la rápida respuesta a sus hipótesis por parte del programa.

Respecto a la navegación, se ha optado por **una navegación lineal** muy cerrada, puesto que en muchos casos desvelar el título del módulo o de la página habría invalidado la parte del descubrimiento inductivo de los conceptos.

Además, se ha optado por una **enseñanza en espiral tal y como definiendo el enfoque comunicativo**; es decir, que unos conocimientos son necesarios para poder realizar las tareas siguientes, por tanto, no era posible permitir que el alumno empezara el material por el lugar que deseara, razón por la cual se descartó una navegación arbórea, que en muchos otros casos, presenta innumerables ventajas [Adell, 1995; Osuna, 1998].

Pasamos a continuación a hablar de los **aspectos de diseño del material y de su ergonomía**, pues son aspectos clave para la elaboración de material en cederrón o para Internet, desde el momento en que un mal

diseño provoca el abandono del usuario y pesa como una experiencia negativa sobre futuras aplicaciones [Bou, 2003], y, además, añadimos nosotros, en el caso de la formación (tanto a profesores como a alumnos extranjeros) un mal diseño puede tener consecuencias nefastas: el estudiante se despista y se distrae; se dificulta innecesariamente la tarea y no consigue el fin didáctico.

Bou [2003] distingue **cinco principios básicos de ergonomía que todo material en cederrón o página en Internet debe cumplir: interactividad; redundancia de refuerzo; vitalidad; necesidad; libertad y retroalimentación**. La interactividad supone un esfuerzo de diseño para planificar una navegación entre pantallas en la que el usuario sienta que controla y maneja la aplicación y, al mismo tiempo, conseguir que no decaiga su atención; se trata de alcanzar un equilibrio y evitar la monotonía que puede suponer realizar siempre los mismos movimientos encadenados, pero ser capaz de crear hábitos de navegación. (Por ejemplo, en nuestro material la primera pantalla explica al usuario que sólo debe pulsar el botón "Aceptar" y "Avanzar" cuando éste parpadee, pues esa es la indicación de que esa actividad se ha terminado y esta dinámica se mantiene en todo el material). En nuestro caso, dado que los materiales exigen concentración para realizar las tareas propuestas, hemos preferido sacrificar un poco la variación en los diseños, con el fin de que el alumno se sienta rápidamente familiarizado con



el entorno y pueda navegar sin apenas esfuerzo, con todas las energías puestas en los contenidos. Este objetivo se ha conseguido mediante los siguientes puntos:

- organización clara del material y poco exigente en la toma de decisiones: el alumno se deja llevar de la mano del material, que actúa como sustituto de un tutor;
- estructura única de los materiales: los tres módulos constan de las mismas secciones; por tanto, el módulo II, que es el más complicado en cuanto a contenidos, cuenta con la ventaja de que el alumno ya sabe exactamente qué se va a encontrar y qué se espera de él;
- se ofrecen pocos botones, cuya utilidad se explica de forma muy sencilla al entrar en la aplicación
- funcionamiento intuitivo de las actividades interactivas.

La redundancia de refuerzo, en segundo lugar, se refiere a que cualquier aplicación multimedia (cederón o en red) debe suministrar sólo la información precisa para que se active el mecanismo cerebral de reconstrucción e interpretación. Sin embargo, para usuarios con menos hábitos audiovisuales Bou aconseja introducir recursos redundantes. En nuestro caso, puesto que la navegación es lineal y la estructura apenas varía, no hemos creído necesario incluir dichos recursos redundantes.

Por otra parte, para que haya vitalidad en una aplicación, el guionista debe especificar qué elementos se deben mover, pues los *gifs* animados, los efectos con *Flash* y otros diseños semejantes, dan apariencia de aplicación viva y mejoran la calidad del producto. En nuestro material son pocos, pero ayudan a reforzar los contenidos textuales que se han presentado.

La necesidad, en cuarto lugar, se refiere a que la aplicación tiene que detectar las necesidades del usuario e intentar cubrir alguna de ellas. Como diseñadores de la parte didáctica, hemos partido del supuesto de que los alumnos, en este caso también ellos profesores, tienen la necesidad de mejorar sus conocimientos sobre enseñanza del léxico y el material diseñado permite satisfacer esta necesidad de aprender los tipos de unidades léxicas que existen y profundizar en las colocaciones.

Respecto a las dos últimas características señaladas por Bou —la libertad y la retroalimentación—, ya hemos comentado que hemos sacrificado un poco la libertad del usuario en aras de la facilidad de navegación y, por último, al ser una aplicación muy sencilla, destinada a un conjunto muy limitado de usuarios, no hemos creído necesario acompañarla de un programa que tome nota del comportamiento del usuario, aunque en una aplicación más compleja sí que sería muy útil para recabar datos, ofrecer una retroalimentación a los diseñadores y mejorar el producto.



En cuanto a la retroalimentación o *feedback* del material, se ha procurado cuidarla mucho porque sirve para animar al alumno a seguir aprendiendo del material y, además, si está bien diseñada, es la voz del profesor convertida en herramienta informática. Según nuestro punto de vista, una buena retroalimentación en un programa didáctico en soporte informático debe tener estas características: variedad y motivación; que enseñe, que no distraiga y que no cargue en exceso la página y, en tercer lugar, que cumpla una de estas funciones: notificar de que la respuesta es correcta o incorrecta y justificar esa opción; ofrecer pistas para que el usuario haga un reintento o bien avisar de que se ha finalizado la actividad.

Además, **los materiales propuestos están engarzados en internet**, es decir, que, cuando se ha estimado conveniente, se ha remitido a otras páginas de Internet de la Malla multimedia, cumpliendo así la característica de los materiales didácticos multimedia para Internet de tener enlaces hipertextuales [Higueras, 2002a]. Por tanto, los materiales no se agotan en sí mismos, sino que ofrecen ventanas para que el alumno navegue con cierta libertad y continúe su aprendizaje, más allá del tiempo estimado para realizar el módulo.

Otra característica de este tipo de materiales de autoformación es que **permite distintos ritmos de aprendizaje**, sin perjuicio de otros

compañeros, pues cada uno avanza a su ritmo. En este sentido, creemos que la utilización de las TIC en un curso presencial de formación supuso una novedad considerable para los alumnos y un reto para los que estaban menos familiarizados con el medio.

#### 3.2.4.5. Conclusiones de la validación de este material

El material para la formación de profesores en el concepto de colocación se probó con 27 profesores de español de la Universidad Antonio de Nebrija (UAN), del programa Máster de enseñanza de español como lengua extranjera, en su mayoría de lengua materna español (excepto seis de ellos), con cierta formación previa y con cierto conocimiento de la aplicación de las TIC al aprendizaje de lenguas (habían completado diez sesiones prácticas de la asignatura Nuevas tecnologías, aunque no todos demostraban la misma destreza y eran favorables al aprendizaje a través de programas en cederrón). El análisis del grupo puede completarse con el anexo I.

Se contemplaron varios tipos de evaluación: los alumnos recibieron un mensaje de correo electrónico con comentarios sobre los tres módulos, por tanto, además del *feedback* de correcto o incorrecto y de las explicaciones para justificar las respuestas que ofrecía el sistema, los alumnos tuvieron la oportunidad de recibir comentarios personalizados sobre sus aciertos y errores y sobre su actitud ante los materiales,

aspecto que consideramos una gran ventaja de esta propuesta de formación. También se analizaron cada una de las autoevaluaciones de los alumnos, para medir su sensación de aprendizaje y su actitud hacia la propuesta y los resultados fueron muy positivos en ambos casos, lo cual favoreció la realización de los otros módulos. Una muestra de este tipo de análisis comparativo se encuentra en el anexo II y un análisis pormenorizado de cada uno de ellos en Higuera [2004a].

El **primer material de evaluación** de los contenidos aprendidos en el Módulo I era una carta de solicitud de trabajo en la que debían encontrar colocaciones. El anexo III recoge las colocaciones gramaticales y léxicas de dicho texto y el número de alumnos que contabilizó cada una. Los datos parecen indicar que los alumnos identificaron colocaciones con colocaciones léxicas, pues son muy pocas las colocaciones gramaticales encontradas. Una mirada atenta a los resultados de las colocaciones léxicas que hemos denominado prototípicas nos muestra que los alumnos han interiorizado perfectamente el concepto y que las que presentan más cohesión entre sus lexemas y mayor tipicidad son las más encontradas: *impartir clases, desempeñar una función, entrevista personal y reunir las condiciones*. También puede desprenderse de los datos que las colocaciones sustantivo + verbo, que son las más frecuentes, parecen las más fáciles de identificar, puesto que las

colocaciones *presente año, Filología Hispánica, clases particulares y entrevista personal* (adjetivo + sustantivo) han obtenido porcentajes bajos y la colocación *saludar atentamente* (verbo + adverbio) no ha sido reconocida por ninguno de los alumnos. Si analizamos los datos de las colocaciones no prototípicas, algunas de ellas ya muy cercanas a las combinaciones libres (como por ejemplo *profesor de español*) observamos que ninguna de ellas ha obtenido un índice alto, lo cual confirma la hipótesis de que el término prototípico es más fácilmente identificado y aprendido y es un indicador de la correcta asimilación de los conceptos de colocación prototípica y no prototípica.

Por último, nos parece destacable que se hayan producido muy pocos errores: algunas de las colocaciones erróneas son complementos circunstanciales: *en unos meses, en estos momentos*, en otros casos son combinaciones libres: *me gustaría participar, profesor de clases*, y en otros casos *–para participar en el proceso; en respuesta al anuncio; referente a la solicitud–*, demuestran que el alumno no ha interiorizado que las colocaciones son una combinación de dos lexemas y representan un mal ejemplo de segmentación.

En cuanto al **segundo material de evaluación**, la búsqueda de actividades en manuales de español como lengua extranjera para el aprendizaje del léxico que trabajaran cada uno de los tres tipos de unidades

léxicas más diferenciados: colocaciones, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas, los resultados parecen confirmar que la unidad léxica que más problemas presentó fue la expresión institucionalizada, pero no hubo problemas para encontrar actividades sobre colocaciones y expresiones idiomáticas.

**El tercer material de evaluación** consistía en leer un texto breve de Alberto Gómez Font y encontrar en él colocaciones. Este texto era más difícil que la carta de solicitud de trabajo y dado que se hacía una reflexión metalingüística en él sobre la palabra *reunión*, eran muchas las colocaciones presentes. Tan solo no fueron reconocidas por ningún alumno las colocaciones gramaticales: *traducir de* y *referirse a*, pero sí lo fueron *dedicarse a*, *molestarse en*, *quedar con* y *cumplir con*. En el anexo IV se presentan las colocaciones léxicas correctas y las erróneas respectivamente.

Es sorprendente que los alumnos hayan recogido todas las colocaciones léxicas del texto, aunque algunas solo hayan sido encontradas por un alumno. Además, algunas se encontraban prácticamente ocultas bajo una estructura sintáctica diferente, como por ejemplo, *programar una reunión*, que aparecía en la siguiente frase: “Si lo que se quiere decir es que la reunión no estaba programada ni era un acto oficial...”. De nuevo, se confirma la hipótesis de que las colocaciones más prototípicas

(*ser de fiar*, *guardar las formas*, *reunión informal*, *respetar el turno de palabra*, *acto oficial*, *caer en el error*, etc.) fueron las señaladas por más alumnos.

También se han recogido una serie de colocaciones erróneas: *muy informal* (que es una combinación libre), *antedicho*, *ocurrir que* (puede haberse confundido con una colocación gramatical, por un desliz del alumno que ha interpretado *que* como una preposición) y el resto implican una mala segmentación en unidades o bien no haber sabido integrar los pronombres de un verbo (*colarse*) y haberlo interpretado como varias palabras.

**El último material de evaluación** consistía en la elaboración de una pequeña secuencia de actividades para enseñar distintos tipos de unidades léxicas a un grupo concreto de alumnos. Los resultados de esta última actividad de evaluación fueron muy satisfactorios y los hemos recogido en el anexo V. Algunos alumnos eligieron un tema para la elaboración de sus actividades (la televisión, el maltrato a las mujeres, el amor, la publicidad...); dos alumnos eligieron un tipo de texto (cartas coloquiales) y otros eligieron el criterio de un tipo de unidades léxicas (dos alumnos hicieron sus secuencias de actividades para enseñar expresiones idiomáticas y una alumna sólo para expresiones institucionalizadas); por último, algunos eligieron como criterio una función comunicativa (descripción física, descripción del

carácter). Tanto la elaboración de actividades como su secuenciación estaba muy bien planteada y casi todos los alumnos elaboraron actividades para presentar y practicar colocaciones. La figura 34 del anexo V muestra las técnicas que han empleado los alumnos y también seis de estas actividades para dejar constancia del aprendizaje de estos alumnos (aunque no se da la secuencia completa de cada trabajo, sino un extracto de cada uno).

Para finalizar, aportamos nuestras propias conclusiones sobre esta propuesta de materiales de formación de profesores. Puesto que algunas de las actividades presentadas se realizaban antes en clases presenciales, sin ayuda de material en cederrón podemos comparar, aunque no medir de forma científica e inequívoca, los resultados de este grupo con los de otros años. Nuestra impresión es que estos alumnos han interiorizado mejor que los de años anteriores el concepto de colocación y nos basamos en los siguientes datos:

- las autoevaluaciones han obligado al alumno a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y a evaluar su actitud y aprovechamiento del material y este aspecto no se abordaba antes;
- los alumnos han trabajado más que en una clase tradicional y también el profesor; estamos convencidos de que esta participación tan activa ha generado más aprendizaje

- que la mera exposición a los conceptos;
- se ha fraguado una buena relación entre los alumnos y la profesora y un mayor conocimiento del grupo, puesto que los alumnos fueron recibiendo correos electrónicos con correcciones y sugerencias;
- se ha favorecido la participación de todos los alumnos: tanto los más tímidos como los más extrovertidos han participado por igual;
- algunos alumnos que faltaron tuvieron la ocasión de recuperar esa sesión exactamente igual que los que habían asistido a clase, por tanto, el grupo pudo avanzar de forma más homogénea;
- en los trabajos de elaboración de materiales había más variedad de actividades para enseñar colocaciones y estaban más presentes este tipo de unidades léxicas que en años anteriores;
- el material en cederrón fue especialmente bien valorado y apreciado por alumnos con lenguas maternas diferentes al español, por la oportunidad que les ofrecía la herramienta de reflexionar sobre las preguntas, ya que es más fácil entender unas preguntas cortas y claras del material que el discurso oral de los compañeros y el profesor en la clase.

No obstante, también hemos encontrado algunos inconvenientes. A

pesar de que las instrucciones para empezar a trabajar con los módulos eran muy sencillas y de que los alumnos ya habían trabajado anteriormente con esos ordenadores y en la misma clase en la asignatura de NN.TT., tuvieron bastantes problemas (teclear correctamente la dirección de Internet donde se hallaban los módulos, instalárselos y enviar los resultados finales de su trabajo) y **se mostraron muy poco independientes en el manejo del ordenador**. Algunos alumnos (que fueron los últimos en terminar los módulos) tuvieron problemas para entender la mecánica de las actividades, por falta de hábito de trabajo con el ordenador: en ese caso, nos limitamos a pedirles que leyeran con atención las consignas e hicieran lo que se sugería. Este hecho nos parece sorprendente porque el tipo de interacción era muy sencillo: seleccionar, arrastrar, relacionar, etc. Ante la menor dificultad, los alumnos afirmaban con celeridad que el programa no funcionaba o que a ellos no se les daba bien el ordenador y no les gustaba trabajar con él, es decir, que había en algunos alumnos en el grupo una mala disposición frente a este tipo de materiales en soporte cederrón.

Todos estos hechos nos llevan a las siguientes conclusiones: **el material en cederrón cumplió con creces las expectativas y objetivos lingüísticos y didácticos que nos habíamos marcado**: los alumnos comprendieron el concepto de unidad léxica y de colocación y aprendieron técnicas para poder incorporarlo en tu tarea

docente. La valoración del material por parte de los alumnos fue también muy positiva, pero no lo fue tanto su utilidad y su rentabilidad frente a la clase presencial, ni el hecho de haber trabajado de forma individual y con el ordenador. Nuestra opinión es que sería difícil emplear únicamente este instrumento de formación para la enseñanza a distancia, no tanto por limitaciones de contenido, pues hemos visto que se produjo un gran aprendizaje, sino por las habilidades que el propio medio exige e impone. También es probable que esta dependencia del profesor sea menor cuando el alumno no lo tiene presente físicamente, sino que tiene que escribir un correo al tutor o entrar en un foro para plantear sus dudas. Seguramente en un contexto de autoformación a distancia el alumno ponga más atención a las instrucciones recibidas y, en un segundo o tercer intento, consiga por sí mismo aprender de una forma autónoma, que es, sin duda, otro de los objetivos del material.

### 3.2.5. Ejemplo de actividades para la enseñanza de colocaciones con un manual impreso

#### 3.2.5.1. Objetivos

Para completar la formación del profesor en la enseñanza de colocaciones hemos elaborado un ejemplo basado en el manual para el aprendizaje del léxico, *Planet@ ELE 3* [Cerro-laza, Cerrolaza y Llovet, 2000]. Con él, pretendemos demostrar que la enseñanza de colocaciones es un enfoque compatible con distintos manuales

y, por supuesto, con las exigencias curriculares que tienen los profesores de ELE que trabajan en un centro público o privado. Con la formación que han recibido en los módulos en cederrón confiamos en que sean capaces de elaborar actividades que complementen cualquier manual.

*Planet@ ELE 3* es un curso para el aprendizaje de español como lengua extranjera en tres niveles con material complementario en soporte audio, vídeo y transparencias. Cada nivel consta de cinco temas y el tercer libro, que es donde se inserta nuestro ejemplo de actividades, tiene tres lecciones en cada tema, lo cual representa un total de quince unidades, como puede comprobarse en su programación. Además de la enseñanza de español, el libro propone que el grupo de alumnos cree una empresa, ONG u asociación que consiga mejorar el planeta en diversos aspectos, para lo cual se han diseñado unas tareas finales cada dos temas. Nuestro ejemplo se basa en la Órbita 2 –“Lenguaje profesional”– del tema 1, titulado “Los sentimientos de Venus”, del nivel tres (*Planet@ ELE 3*).

### 3.2.5.2. Metodología para la elaboración del material complementario

Describimos ahora brevemente las fases o etapas que se han seguido para elaborar este ejemplo con el fin

de facilitar la labor del profesor que desee enseñar colocaciones en sus clases, pero esté obligado a utilizar un determinado manual. **En primer lugar se ha procedido a la determinación de un conjunto de colocaciones; seguidamente, se han agrupado por funciones comunicativas**<sup>38</sup>, tal y como defendimos 3.2.3. Tras esta agrupación de las colocaciones, es preciso **trabajar con la programación del libro y elaborar otra nueva que incluya nuestros objetivos, contenidos y evaluación**. Esa programación nos permitirá, a continuación, **realizar un plan de clase** que incorpore las actividades que diseñemos para trabajar dichas colocaciones. Por último, el profesor **debería diseñar la evaluación** para recabar datos sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre la idoneidad del material.

El conjunto de colocaciones objeto de estudio es heterogéneo, porque hemos preferido que prevaleciese el criterio temático y el de aglutinar varias colocaciones por su función comunicativa sobre el criterio sintáctico, es decir, sobre el tipo de colocación. Dos razones justifican nuestra decisión: el hecho de partir de un material impreso, ya cerrado, que pretendíamos completar y, en segundo lugar, el haber decidido trabajar las colocaciones agrupadas por el tipo de textos al que pertenecen: los anuncios de ofertas de trabajo y las cartas de solicitud de empleo, puesto que la metodología

38. En Higuera [1997b] adoptamos una postura similar para la enseñanza de expresiones idiomáticas, asociadas a temas y funciones comunicativas y hay también otros autores que se han pronunciado en esta línea [Forment, 1998].



comunicativa que hemos defendido en la parte teórica nos obliga a trabajar con textos auténticos y a integrar el léxico con otra serie de contenidos, con el fin de poder practicarlas en contextos significativos.

Para la determinación del corpus de colocaciones se procedió a la lectura atenta tanto de los materiales<sup>39</sup> correspondientes al tema 1, órbita 2 (pág. 25- 31; pág. 166-171 del glosario<sup>40</sup> y pág. 144 con las transcripciones de las actividades de comprensión auditiva). Puesto que la mayoría de expertos en la enseñanza del léxico desaconsejan presentar y trabajar más de doce unidades léxicas al día y ya que aprender el concepto de colocación requería cierta abstracción y concentración, **tomamos la decisión de enseñar dieciocho colocaciones en dos sesiones de trabajo** (ocho el primer día y diez el segundo). También se ofrecieron indicaciones sobre la frecuencia de uso de las colocaciones: por ejemplo, se explicó que se emplea más *solicitar un trabajo* que *aspirar a un puesto de trabajo*, que se habla indistintamente de *oferta de empleo* y *oferta de trabajo*, y también se señaló que se habla más de *formación académica* que de *datos académicos*.

Del listado resultante de vaciar las colocaciones de los textos se eligieron unas cuantas aplicando el siguiente criterio: **el conjunto de colocaciones tenía que asociarse a tres o cuatro funciones comunicativas**, pero no muchas más, con el fin de que pudieran practicarse en contextos reales; por eso, **se descartaron algunas**, por ejemplo, *perfil profesional*, puesto que era una colocación **que el alumno no iba a necesitar para ninguna de las tareas** que se le iban a requerir: hacer un esquema del Currículum Vitae, redactar un anuncio de oferta de empleo y redactar una carta de solicitud de empleo. De nuevo, nos decantamos por la rentabilidad comunicativa y no por un criterio sintáctico, ni de mayor o menor composicionalidad, porque las colocaciones no son un fin en sí mismas, sino un recurso léxico para la realización de la tarea final y, además, se consideró que en un nivel avanzado como el del grupo, podía ser interesante también reflexionar sobre las distintas estructuras que presentan las colocaciones.

El listado de colocaciones elegidas y su función comunicativa se detalla en el cuadro de la figura 16.

39. En algunos casos las colocaciones aparecían en los textos escritos, pero en otras aparecían en las consignas de las actividades, por ejemplo *aspirar a un puesto de trabajo*, *presentar el currículum*, *oferta de empleo*, o bien en las audiciones: *contrato temporal* y *contrato indefinido*.

40. En el glosario no hay colocaciones: sólo verbos por un lado y nombres y adjetivos por otro, ya que se ofrece un listado en orden alfabético. La tarea de un profesor sensibilizado con la importancia de las colocaciones es relacionar unos elementos con otros para facilitar la memorización de estas colocaciones por parte del alumno y su almacenamiento en el lexicón como una unidad léxica.



## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Ejemplo	Tipo	Función
1. Demanda de empleo	S + de + S	Se emplean al buscar trabajo.
2. Oferta de empleo	S + de + S	
3. Aspirar a un puesto (de trabajo)	V + S	
4. Presentar/ Mandar el CV/ adjuntar el C.V.	V + S	
5. Datos personales	S + Adj.	Se emplean para escribir el C.V.
6. Datos académicos	S + Adj.	
7. Experiencia laboral	S + Adj.	
8. Disponibilidad inmediata	S + Adj.	Sirven para hablar de los requisitos de un puesto de trabajo.
9. Buena presencia	Adj. + S	
10. Dominio del idioma	S + de + S	
11. Titulación universitaria	S + Adj.	
12. Amplia experiencia	Adj. + S	
13. Sueldo elevado	S + Adj.	Sirven para hablar de lo que el puesto de trabajo o la empresa ofrece.
14. Formación continua	S + Adj.	
15. Posibilidades de promoción	S + de + S	
16. Incorporación inmediata	S + Adj.	
17. Contrato temporal	S + Adj.	
18. Contrato indefinido	S + Adj.	

Figura 16

El tercer paso era elaborar la programación, para lo cual se han tenido en cuenta tanto los objetivos que se contemplaban en el libro del profesor *Planet@ ELE 3* como los ob-

jetivos de nuestra propuesta para enseñar colocaciones. Basándonos en el modelo de ficha que ofrece Irún<sup>41</sup> [2001, 150] diseñamos la nuestra, que está resumida en la figura 17.

41. Hemos preferido aglutinar los contenidos lingüísticos y los que la autora denominaba "vocabulario", pues desde nuestro punto de vista la competencia lingüística está integrada por la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica [Consejo de Europa, 2002, 106].

<b>Nivel:</b> B1
<b>Tema:</b> la búsqueda de empleo.
<p><b>Objetivos:</b> al final de la unidad los alumnos serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– redactar un esquema de su CV;</li> <li>– entender ofertas de trabajo orales y escritas y redactar un anuncio de oferta de trabajo;</li> <li>– elegir el mejor candidato para una oferta de trabajo;</li> <li>– escribir una carta de solicitud de trabajo;</li> <li>– conocer algunas colocaciones que se usan en español en para este tema.</li> </ul>
<p><b>Contenidos:</b></p> <p>Aspectos temáticos: el currículum vitae, la búsqueda de empleo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: comparativas (<i>X es mejor que Y para este puesto</i>); relativas con subjuntivo (<i>una persona que tenga don de gentes</i>); argumentar una opinión (<i>X trabajaría mejor en la empresa Y porque...</i>); léxico relacionado con la experiencia profesional y los datos académicos; tipos de empresas; léxico de ofertas de trabajo (los requisitos de un puesto de trabajo y lo que ofrece una empresa); léxico para comprender y redactar un anuncio de trabajo y una carta de solicitud de empleo.</p> <p>Discurso: el currículum vitae, los anuncios de ofertas de empleo (en prensa y radio), la carta de solicitud de trabajo.</p> <p>Estrategias de aprendizaje: segmentación en bloques, descubrimiento de colocaciones en textos orales y escritos, asociación de colocaciones por funciones lingüísticas y temas.</p>
<p><b>El proceso:</b> Se encuentra detallado en el plan de clase del siguiente epígrafe, figura 18.</p>
<p><b>La evaluación:</b></p> <p>Redactar un esquema de su CV.</p> <p>Redactar un anuncio de oferta de trabajo.</p> <p>Elegir un candidato para un puesto de trabajo.</p> <p>Redactar una carta de solicitud de empleo.</p> <p>Autoevaluación: determinar si el alumno cree que ha aprendido lo que es una colocación y si lo considera rentable.</p> <p>Evaluación en grupo: determinar si algunas combinaciones son colocaciones y formar fichas con colocaciones que quieran aprender.</p>

Figura 17

A continuación, era preciso **concretar esa programación en un plan de clase** para dos sesiones (figura 18). Partiendo de la propuesta de Woodward [2001] –exposición a la lengua; percepción de la forma y el significado; memoria o almacenamiento mental, y uso y mejora–, dividimos las colocaciones en dos grupos; por eso, se observan en el

plan de clase dos secuencias didácticas. La primera presenta y practica ocho colocaciones: *demanda de empleo; oferta de empleo; disponibilidad inmediata; aspirar a un puesto de trabajo; presentar un CV; experiencia laboral; datos personales y datos académicos*; la segunda se ocupa de las colocaciones restantes: *buena presencia; dominio del*

*idioma; titulación universitaria; amplia experiencia; sueldo elevado; formación continua; posibilidades de promoción, incorporación inmediata, contrato temporal y contrato indefinido.* Esta última secuencia didáctica concluye con una nueva fase de memorización que recoge todo lo visto anteriormente y con una práctica global comunicativa. En este plan de clase se especifica el

tipo de actividad que realizan en cada momento los alumnos y el profesor, las explicaciones que reciben por parte de éste, cómo se relacionan los materiales diseñados específicamente para la investigación con el material impreso del manual *Planet@ ELE 3*<sup>42</sup>, así como la estimación de tiempo y la fase de la secuencia didáctica a que corresponde cada actividad.

---

42. Se han realizado cuatro cambios importantes respecto al material impreso, que pasamos a comentar y argumentar: se ha cambiado la audición de la actividad cinco, puesto que la del libro introducía nuevos contenidos y nos ha parecido más lógico repasar los ya presentados. No se han realizado las actividades seis, siete, ocho y nueve, puesto que hemos considerado que este contenido no está del todo engarzado con los contenidos léxicos ya presentados, ni es una tarea posibilitadora para realizar la tarea global de escribir una carta de solicitud de empleo. De nuevo, nos parece más rentable repasar los contenidos presentados que ampliar con contenidos del campo de la informática que poco tienen que ver con la tarea final que se les va a proponer después. Se ha aplicado la actividad diez al trabajo: en lugar de describir un ordenador ideal, se ha pedido a los alumnos que describan su trabajo ideal; de esta forma, es posible que el alumno practique, si lo desea, algunas colocaciones (*contrato indefinido, posibilidades de promoción, sueldo elevado, formación continua...*). Por último, hemos añadido una actividad (en el paso once), que ayuda a comprobar si los alumnos han interiorizado el concepto de colocación y trasciende las dos sesiones de clase previstas. Se trata de recopilar colocaciones entre todos los alumnos de la clase y ponerlas en común para determinar, con la ayuda del profesor y de los compañeros, si cada combinación es o no una colocación.

Ejemplo de enseñanza de colocaciones para complementar un material impreso: *Planet@ ELE 3. Plan de clase para dos sesiones* de 75 minutos. Tema 1, Órbita 2: Lenguaje profesional, pág.: 25-30. (Las fotocopias que recibirían los alumnos se encuentran en el anexo VI y las transparencias en el anexo VII).

Paso	Fase de la secuencia didáctica Woodward (2001)	Objetivos de <i>Planet@ ELE 3</i>	Objetivos del material complementario	Material	Tareas del profesor y de los alumnos	Tiempo
0			Explicar los objetivos de la unidad y del material y reflexionar sobre el aprendizaje del léxico.	Fotocopia uno.	En parejas, los alumnos contestan a las preguntas y expresan su opinión.	5 m.
1	Exposición a la lengua.	a) Comprender un texto escrito: demanda de empleo. b) Conocer la estructura y elementos de un C.V. c) Escribir un esquema de su CV. Atender a las necesidades léxicas de cada alumno para completar su CV.	Presentar las colocaciones: <i>demanda de empleo; oferta de empleo; disponibilidad inmediata y presentar un CV.</i>	a) - Actividades uno y dos, pág. 25 de <i>Planet@ ELE 3</i> . - Transparencia uno. b) Fotocopia dos. c) Actividad tres pág. 25 y 26 de <i>Planet@ ELE 3</i> .	El profesor además de explicar el léxico desconocido por los alumnos, se centra en esas cuatro colocaciones. El profesor también expande las colocaciones de la palabra CV y dibuja un asociograma en una transparencia y pregunta a los alumnos: ¿qué otros verbos suelen aparecer con CV? <i>Mandar, adjuntar, escribir, echar, enviar, presentar...</i> y resalta sus matices de registro. b) En grupos de tres completan la fotocopia dos y se corrige con tarjetas que se pegan en la pizarra.	a) 15 m. b) 5 m. c) 10 m.

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Paso	Fase de la secuencia didáctica Woodward (2001)	Objetivos de Planet@ ELE 3	Objetivos del material complementario	Material	Tareas del profesor y de los alumnos	Tiempo
2	Percepción de la forma y el significado.		<p>a) Aprender el concepto de colocación y reflexionar sobre su carácter idiosincrásico en cada lengua.</p> <p>b) Toma de conciencia lingüística sobre las colocaciones.</p>	Fotocopia tres: Los amigos y los enemigos de las palabras. Transparencia dos.	<p>Los alumnos leen y trabajan individualmente la actividad uno y dos y hacen en parejas la tres. Después se corrige en gran grupo y el profesor escribe en una transparencia, con ayuda de los alumnos, algunos ejemplos de traducciones de cuatro colocaciones a las lenguas maternas de los alumnos.</p> <p>Se pide a los alumnos que miren atentamente las pág. 25 y 26 del libro y que subrayen o destaquen las colocaciones aprendidas.</p>	15 m.
3	Memoria o almacenamiento mental.		Memorizar esas ocho colocaciones y reflexionar sobre distintas estrategias.	Transparencia tres. Transparencia cuatro.	<p>Se proyecta la transparencia con las ocho colocaciones y se les pide que la memoricen. Después en parejas comentan qué técnica han empleado. Se ponen en común las estrategias, el profesor comenta cuál emplearía él y explica las otras estrategias de la transparencia cuatro.</p>	10 m.
4	Uso y mejora.		Usar las colocaciones aprendidas en una entrevista de trabajo.	Fotocopia cuatro.	<p>En parejas hacen una dramatización de una entrevista de trabajo. Mientras realizan la actividad se muestra la transparencia tres y se les anima a usar las colocaciones aprendidas. El profesor toma nota de los errores sin interrumpir la clase y los comenta al final de la clase.</p>	10 m.
5	Exposición a la lengua.	Comprender textos escritos y orales; ofertas de empleo. Aprender léxico para especificar las características que debe tener una persona para realizar un trabajo.		Fotocopia cinco y actividad cuatro, pág. 26 y 27 de Planet@ ELE 3.	<p>Los alumnos escuchan los tres primeros anuncios y responden a las preguntas de la fotocopia cinco. Después leen los textos para comprobar sus hipótesis.</p>	10 m.

Paso	Fase de la secuencia didáctica Woodward (2001)	Objetivos de Planet@ELE 3	Objetivos del material complementario	Material	Tareas del profesor y de los alumnos	Tiempo
6	Percepción de la forma y el significado.		Toma de conciencia lingüística sobre otras diez colocaciones: <i>buena presencia; dominio del idioma; titulación universitaria; amplia experiencia; sueldo elevado; formación continua; posibilidades de promoción; incorporación inmediata; contrato fijo y contrato indefinido.</i>	- Actividad cuatro, pág. 26 y 27 de Planet@ELE 3.	El profesor además de explicar el léxico desconocido por los alumnos, dirige la atención de los alumnos hacia las colocaciones a través de la siguiente técnica. El profesor pregunta palabra por palabra: ¿Qué adjetivo suele ir con <i>presencia, titulación, experiencia, sueldo, formación, incorporación</i> ? El primero que contesta gana un punto que el profesor anota en la pizarra. ¿Qué palabra suele acompañar a <i>dominio, o posibilidades</i> ? Para finalizar esta fase escribe en la pizarra las nueve colocaciones, explica su significado e insiste en que es <b>la forma habitual de combinar estas palabras en español.</b>	5 m.
7	Memoria o almacenamiento mental.		a) Recopilar las colocaciones aprendidas y clasificarlas de acuerdo a su finalidad comunicativa. b) Toma de conciencia lingüística sobre las colocaciones.	a) Fotocopia seis: clasifica estas colocaciones.	a) Se realiza esta actividad en parejas y se corrige en gran grupo, mediante tarjetas que el profesor va pegando en cada uno de los grupos que ha dibujado en la pizarra. b) Se pide a los alumnos que miren atentamente las pág. 25 y 26 del libro y que subrayen o destaquen las colocaciones aprendidas.	15 m.
8	Uso y mejora.	Decidir en gran grupo qué compañero es el ideal para cada oferta y justificarlo.	Usar las colocaciones aprendidas en esta producción oral.	Actividad cuatro, pág. 26 y 27.	Los alumnos deciden quién es el candidato ideal para cada oferta de la actividad cuatro, pág. 26 y 27 y explican la razón de su elección.	5 m.

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Paso	Fase de la secuencia didáctica Woodward (2001)	Objetivos de Planet@ELE 3	Objetivos del material complementario	Material	Tareas del profesor y de los alumnos	Tiempo
9	Memoria o almacenamiento mental.		Repasar antes de finalizar la sesión.	Transparencia cinco.	El profesor proyecta en una transparencia todas las colocaciones aprendidas para que las repasen. Un minuto más tarde tapa una parte de cada colocación e invita a los alumnos a que las completen oralmente.	5 m.
10	Uso y mejora.	a) Redactar un anuncio de oferta de empleo que sea perfecto para nuestro compañero. b) Redactar una carta de solicitud de trabajo.	Emplear las colocaciones aprendidas para escribir un anuncio.  Ofrecer un modelo de carta de solicitud de trabajo con realce de <i>input</i> y conseguir que los alumnos empleen las colocaciones aprendidas en un texto escrito. Trabajar la estructura, colocaciones y expresiones institucionalizadas de este texto formal.	Actividad diez, pág. 29 de Planet@ELE 3.  Práctica global dos, pág. 30 de Planet@ELE 3. Transparencia seis: Carta de solicitud de trabajo.	El profesor les anima a que vuelvan a mirar los recortes de periódico de la actividad cuatro, que repasen sus apuntes y que después redacten sus anuncios en una hoja de color sepia. Se la leen al compañero y éste decide si es su puesto de trabajo ideal.  Los alumnos leen el modelo de carta (en transparencia), en el que están destacadas algunas colocaciones y se les explica la tarea: van a escribir una carta de solicitud de trabajo para esa oferta irresistible que ha realizado el compañero. Se dejan cinco minutos para leer la carta (se les advierte de que no podrán consultarla más tarde) y para resolver sus dudas. A continuación, los alumnos escriben sus cartas. El profesor corrige fuera de clase los textos y se entregan al día siguiente; se comentan las colocaciones correctas, las incorrectas y las evitadas a través de paráfrasis.	20 m.  25 m.
			Autoevaluación.	Fotocopia siete.	Los alumnos deciden si han cumplido los objetivos de la unidad, en qué medida han entendido el concepto de colocación y si lo consideran rentable para el aprendizaje del léxico.	

Figura 18



Para finalizar la presentación de este material, ofrecemos una tabla (figura 19) en la que **se resume la tipología de actividades para la enseñanza de colocaciones empleada.**

<b>Actividades para el aula</b>	
<p>1. Percepción de las colocaciones</p> <p>a) Enseñanza del concepto de colocación.</p> <p>b) Actividades para la percepción de colocaciones.</p> <p>c) Actividades para reflexionar sobre la forma y el significado de las colocaciones.</p> <p>d) Actividades para anotar las colocaciones y mejorar su retención.</p>	<p>1.</p> <p>a) Reflexionar sobre cómo se almacena el léxico en el lexicón</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Enseñar el concepto de colocación a través de una actividad inductiva.</li> <li>– Reflexionar sobre la utilidad del aprendizaje de colocaciones.</li> </ul> <p>b)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Presentar colocaciones a partir de un texto.</li> <li>– Presentar colocaciones a partir de una palabra base, en forma de asociograma.</li> <li>– Descubrir las colocaciones de un texto, fijándose en las palabras que suelen acompañar a ciertos sustantivos.</li> <li>– Percibir las colocaciones en un texto oral.</li> <li>– Subrayar en un texto las colocaciones aprendidas de forma descontextualizada.</li> </ul> <p>c)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Traducir colocaciones.</li> <li>– Reflexionar sobre la estructura de las colocaciones.</li> </ul> <p>d)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Clasificar las colocaciones según su uso comunicativo.</li> <li>– Hacer asociogramas.</li> <li>– Traducir.</li> </ul>
<p>2. Memorización y práctica de colocaciones.</p>	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Subrayar en un texto las colocaciones aprendidas de forma descontextualizada.</li> <li>– Seleccionar las colocaciones que han aparecido en actividades anteriores.</li> <li>– Elicitar una parte de la colocación.</li> </ul>
<p>3. Uso de las colocaciones</p>	<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Emplear las colocaciones en un <i>role-play</i>.</li> <li>– Redactar un anuncio de oferta de trabajo y emplear las colocaciones aprendidas.</li> <li>– Redactar una carta de solicitud de trabajo y emplear las colocaciones aprendidas.</li> </ul>

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

<b>Sugerencias para el profesor</b>	
4. Planificación de la enseñanza de colocaciones.	Partir del material ya elaborado en una unidad didáctica y realizar un listado de colocaciones a partir del glosario, de los textos orales y escritos, de las consignas de los ejercicios y de las actividades. Decidir cuáles se van a trabajar en función de un criterio concreto y completar posibles omisiones.
5. Técnicas para corregir errores colocacionales.	Corregir colocaciones correctas, incorrectas colocaciones evitadas a través de paráfrasis en las producciones escritas y orales.
6. Técnicas para evaluar la competencia colocacional.	Comprobar si los alumnos han empleado o no colocaciones en sus producciones orales y escritas.

Figura 19

Si el objetivo del profesor fuera comprobar hasta qué punto esta metodología ha conseguido un aprendizaje de las colocaciones presentadas, se podría hacer un posttest de gramaticalidad.



## Capítulo 4. CONCLUSIONES

---

Es el momento de comprobar si los objetivos formulados en la Introducción de esta investigación han sido logrados: incorporar las colocaciones como unidad léxica en la didáctica del léxico español como lengua extranjera, argumentando la necesidad y utilidad de las mismas; proponer una secuenciación para su enseñanza; y elaborar materiales para el autoaprendizaje de alumnos y para la actuación docente de los profesores. Además, compilamos en este último capítulo las aportaciones con las que nuestro trabajo puede contribuir al desarrollo metodológico del español como lengua extranjera.

En primer lugar, **hemos establecido una definición de colocación desde las perspectivas lingüística y didáctica**, y tomando como base los postulados de la semántica cognitiva, **hemos propuesto que se distinga entre colocaciones prototípicas y no prototípicas**. Para ello, tras consultar y revisar las aportaciones de lingüistas, lexicógrafos y expertos en la didáctica del léxico, hemos seleccionado una serie de características que aparecían indicadas en la figura 5.

Revisadas y analizadas diversas propuestas procedentes de la fraseología

y de la lexicografía, se ha presentado, en segundo lugar, **una propuesta sencilla y práctica para los profesores de español con dos grupos de unidades léxicas**: palabras y unidades pluriverbales, y, dentro de este último grupo, se han delimitado cinco tipos: los compuestos, las colocaciones prototípicas, las colocaciones no prototípicas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas. Al tratar los distintos elementos que integran la competencia léxica, el lector habrá podido comprobar la pormenorización con que se ha tratado de perfilar las semejanzas y diferencias entre estos tipos de unidades y las colocaciones. Este fenómeno de las unidades léxicas integradas por una o varias palabras es universal en todas las lenguas y el alumno de lenguas extranjeras puede comprenderlo sin realizar un especial esfuerzo en el caso de ciertas expresiones idiomáticas, pero puede no ser tan automático e inmediato en el caso de las colocaciones, dado que son transparentes y, por esa razón, el alumno puede tener más problemas para identificarlas como una unidad, puesto que normalmente las entiende, pero no repara en que son una unidad idiosincrásica del español y con mucha frecuencia

ocasionan errores en la producción de textos orales y escritos.

En tercer lugar, se ha expuesto una justificación y una explicación didáctica tanto para profesores como para alumnos sobre la **importancia de aprender unidades léxicas y no solo palabras**. Para los primeros, tras subrayar la importancia del principio de idiomaticidad, se ha mostrado en el material en cederrón una batería de actividades en las que se enseñaba la estrategia de aprender a reconocer segmentos léxicos (*chunking*) y les hemos ofrecido casos en los que, utilizando como unidad de análisis la palabra, no se podía dar cuenta de la complejidad de los fenómenos léxicos y semánticos, con el fin de que también ellos llegaran a la conclusión de que era necesario tomar como punto de partida una unidad superior a la palabra (Módulo I del material de formación de profesores en cederrón). A los alumnos también se les ha hecho reflexionar sobre la forma en la que se almacenan las palabras en nuestro léxico (fotocopia 1 del anexo VI, del material complementario a *Planet@ ELE 3*).

Consecuencia de todo ello es nuestra **propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones destinada a profesores de ELE**, y una **ejemplificación de las técnicas didácticas para su tratamiento en el aula destinada a los alumnos**, producto de los fundamentos epistemológicos y metodológicos adoptados. Todos estos contenidos

se han vertido de forma simplificada en un material para la formación de profesores de español como lengua extranjera, que hemos evaluado y analizado. Las encuestas realizadas así como el análisis de las respuestas obtenidas en el programa de cederrón que hemos diseñado a tal fin, junto con los materiales que han elaborado estos profesores como evaluación del seminario en el programa MEELE de la UAN nos permiten llegar a las siguientes conclusiones.

Los profesores, al utilizar el material en cederrón y el ejemplo de material complementario para el manual *Planet@ ELE 3* y algunas técnicas para trabajar colocaciones, han interiorizado perfectamente el concepto de unidad léxica, así como los diversos tipos que las conforman, especialmente, las colocaciones. Los resultados de la autoevaluación de los Módulos I, II y III y las distintas pruebas de evaluación que se les han pedido, así lo confirman. Además, han comprendido y asumido la necesidad de enseñar léxico aplicando, sobre todo, el principio de idiomaticidad, pues todos, sin excepción, han tenido en cuenta diversos tipos de unidades léxicas en la propuesta de materiales que han aportado y no se han limitado a actividades para trabajar únicamente palabras.

También han recibido formación explícita en distintas técnicas para trabajar expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas y

colocaciones. Las más frecuentes en los trabajos que presentaron fueron la realización de asociogramas y la búsqueda o identificación de colocaciones en textos escritos, dos técnicas que nosotros consideramos entre las más rentables.

Como colofón del proceso desarrollado, consideramos oportuno ofrecer una serie de sugerencias a aquellos profesores que deseen enseñar colocaciones para incrementar la competencia léxica de sus alumnos; se corresponden con seis fases:

- Conocer qué es una colocación.
- Analizar y valorar los diferentes tipos de unidades léxicas que integra el manual empleado en sus clases de ELE y constatar la presencia o ausencia de colocaciones para diseñar actividades complementarias.
- Enseñar el concepto explícitamente a sus alumnos de forma sencilla y con numerosos ejemplos, recurriendo a la traducción de “bloques” a su lengua materna.
- Realizar actividades de práctica y consolidación del concepto, a fin de demostrar su rentabilidad para evitar errores, ganar fluidez y conseguir hablar como los nativos.
- Planificar actividades de lectura y audición extensiva en las que se destaquen colocaciones y se aprendan otras de forma no planificada.

- Revisar, repasar, evocar y usar las colocaciones aprendidas, y fomentar estrategias que faciliten su memorización.

Por último, es necesario señalar que junto a los tres objetivos nucleares, había otros objetivos secundarios previstos en esta investigación, de los que también hemos ido dando cuenta a lo largo de estas páginas. De ellos, solo incidiremos en el interés por aprovechar las ventajas que suponen las TIC para la formación de profesores. Los resultados en este sentido son interesantes: en general, los alumnos han apreciado la novedad del material, la ventaja que suponía poder reflexionar de forma individual y recibir la respuesta inmediata de la máquina, así como los comentarios posteriores del profesor y la posibilidad de trabajar a su propio ritmo. Asimismo, nosotros hemos podido constatar que los materiales en soporte electrónico han sabido transmitir los contenidos de forma clara, por tanto, han cumplido el objetivo para el que fueron diseñados; sin embargo, se han observado ciertas dificultades producidas por limitaciones técnicas de los alumnos, hecho que provocó en algunos casos una reacción negativa ante el trabajo individual en el ordenador. Nuestra experiencia actual, aunque no pueda ser mensurada, frente años anteriores en los que se empleaban métodos tradicionales, es que a lo largo del curso los alumnos aprendieron mejor el concepto de colocación y uno de los aspectos que sería necesario mejorar para que

este programa en cederrón y otros similares tuvieron un éxito absoluto, sería la actitud de los alumnos ante las TIC, pues muchos afirmaron que no estaban habituados a ellas y que les costaba mucho trabajo interactuar con una máquina en lugar de con una persona.

La valoración conjunta final de esta investigación nos permite concluir que hemos cumplido el

objetivo de introducir el concepto de colocación en la didáctica del léxico y esperamos que otros profesores lo tengan en cuenta en su actividad docente en el aula. Desde aquí animamos a los profesores de español como lengua extranjera a continuar esta línea de investigación con nuevos estudios epistemológicos y diseño de materiales experimentales para la enseñanza-aprendizaje de estas unidades léxicas.



## Capítulo 5. BIBLIOGRAFÍA y ANEXOS

---

- Adell, Jordi (1995), «La navegación hipertextual en el *World Wide Web*: implicaciones para el diseño de materiales didácticos» [en línea], <<http://nti.uji.es/docs/nti/edutec95.html>>.
- Aguilar-Amat Castillo, Ana (1993a), «En torno a la combinatoria del léxico: los conceptos de colocación e idiomatismo», en Carlos Martín Vide (ed.), *Actas del XI Congreso de Lenguajes Formales*, Barcelona, PPU, 267-272.
- Aguilar-Amat Castillo, Ana (1993b), *Las colocaciones de nombre y adjetivo. Un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*, Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aguilar-Amat Castillo, Ana (1994), «Colocaciones en un corpus: detección y aplicaciones», en Carlos Martín Vide, (ed.), *Actas del X Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*, Barcelona, PPU, 327-334.
- Aitchison, Jean (1987), *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José Manuel. (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Allen, Virginia (1983): *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- Alonso Ramos, Margarita (1989), «La formalización de la coocurrencia léxica en el Dictionnaire explicatif et combinatoire de Igor Melčuk», *Actas del V Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 317-331.
- Alonso Ramos, Margarita (1993), *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Melčuk*, Tesis doctoral, Madrid, UNED.
- Alonso Ramos, Margarita (1994), «Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Melčuk», *Revista de Lexicografía I*, 9-28.
- Alonso Ramos, Margarita (2002a), «Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica», *Lingüística española actual XXIV*, Madrid, Arco Libros, 63-96.
- Alonso Ramos, Margarita (2002b), «Presentación del Diccionario de colocaciones y marcadores del español: estructura y objetivos», *IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 47-61.
- Alonso Ramos, Margarita (2006), «Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas», en A. Braasch y C. Povlsen (eds.), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress, EURALEX 2002, volumen II*, pp. 551-561, Copenhague, CST.

- – Alvar Ezquerro, Manuel (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco Libros.
- – Bahns, Jens (1993), «Lexical collocations: a contrastive view», *ELT Journal* 47/1, 56-63.
- – Bahns, Jens y Eldaw, Moira (1993), «Should we teach EFL students collocations?», *System* 21/1, 101-114.
- – Baralo Ottonello, Marta (1997), «La organización del lexicón en la lengua extranjera», *Revista de Filología Románica* 14/ 1, 59-71.
- – Baralo Ottonello, Marta (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- – Baralo Ottonello, Marta (2001), «El lexicón no nativo y las reglas de la gramática» en Susana Pastor Cestero y Ventura Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, 23-38.
- – Bargalló Escrivá, María *et al.* (1998), «El tratamiento de los elementos lexicalizados en la lexicografía española monolingüe», *Revista de Lexicografía* 4, 49-65.
- – Barrios, María Auxiliadora (en prensa), «Aprendizaje de las colocaciones del español: uso de los sentidos genéricos y formalización con funciones léxicas» *Hispania*.
- – Benson, Morton (1989a), «The collocational dictionary and the advanced learner» en Makhan Tickoo (ed.), *Learner's Dictionaries, State of the Art, «Anthology Series»* 23, Singapur, SEAMEO Regional Language Center, 84-93.
- – Benson, Morton (1989b), «The structure of the collocational dictionary», *International Journal of Lexicography* 2/ 1, 1-14.
- – Benson, Morton (1990), «Collocations and general-purpose dictionaries», *International Journal of Lexicography* 3/ 1, 23-34.
- – Benson, Morton, Benson, Evelyn e Ilson, Robert (1986), *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*, Amsterdam, Benjamins.
- – Biskup, Danuta (1992), «L1 influence on Learner's renderings of English collocations», en Piere Arnaud y Henri Béjoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, Londres, Mac-Millan, 85-93.
- – Bogaards, Paul (2001), «Lexical units and the learning of foreign language vocabulary», *Studies on Second Language Acquisition* 23, 321-343.
- – Bonci, Angelica (2002), «Collocation restrictions in Italian as a second language: a case control study», *Tuttitalia* 26, 3-14.
- – Bosque, Ignacio (2001a), «Bases para un diccionario de restricciones léxicas», *Moenia* 7, 11-52.
- – Bosque, Ignacio (2001b), «Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites», *Lingüística española actual* XXIII/ 1, Madrid, Arco Libros, 9-40.
- – Bosque, Ignacio (2003), «La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica», *Xarxa Temàtica en Gramàtica Teòrica*, Barcelona. (<http://seneca.uab.es/filologiacatalana/investigacio/xarxes/bosque.pdf>).
- – Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999) (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua*, Madrid, Espasa.
- – Bou Bauzá, Guillem (2003), *El guión multimedia*, Madrid, Anaya.
- – Bustos Gisbert, Eugenio de (1986): *La composición nominal en español*,

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

- Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Cabré, Teresa (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Empúries.
  - Calderón Campos, Miguel (1994), *Sobre la elaboración de los diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
  - Carter, Ronald (1987), *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, Londres, Allen and Unwin.
  - Carter, Ronald y McCarthy, Michael (eds.) (1988): *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman.
  - Casares, Julio (1992 [1950]), *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, CSIC.
  - Castañeda, Alejandro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método.
  - Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (1998), «El término colocación en la lingüística actual», *Lingüística española actual XX/1*, Madrid, Arco libros, 41-54.
  - Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2001), «Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas», *Lingüística española actual XXIII/ 1*, Madrid, Arco Libros, 108-133.
  - Cervero, M.<sup>a</sup> Jesús y Pichardo, Francisca (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
  - Channel, Joana (1981), «Applying semantic theory to vocabulary teaching», *English Language Teaching Journal* 35, 115-122.
  - Clark, Eve (1993), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
  - Coady, James and Huckin, Thomas. (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
  - Conceição dos Anjos Louro, Inês da (2001), *Enxergando as Colocações: para ajudar a vencer o medo de um texto autêntico*, [en línea], < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22112001-00335/publico/ines.pdf>>.
  - Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. < <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.
  - Corpas Pastor, Gloria (1990), «Tratamiento de las colocaciones del tipo A+S/S+A en diccionarios bilingües y monolingües (español-inglés)», *EU-RALEX'90 Proceedings IV International Congress*. Málaga, Universidad de Málaga.
  - Corpas Pastor, Gloria (1992), «Las colocaciones como problema en la traducción actual (inglés/ español)», *Revista del Departamento de Filología Moderna* 2/3, 179-186, Universidad de Castilla- La Mancha.
  - Corpas Pastor, Gloria (1994), «Almacenamiento de estructuras léxicas en nativos ingleses», en Lucía Mora (ed.), *Investigaciones filológicas anglo-norteamericanas: Actas del I Congreso de lengua y literatura anglo-norteamericana* (Colección Estudios 25), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 69-73.

- – Corpas Pastor, Gloria (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- – Corpas Pastor, Gloria (1997), «Expresiones fraseológicas e colocaciones: clasificación», en *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela, 31-61.
- – Corpas Pastor, Gloria (2001), «Apuntes para el estudio de la colocación» *Lingüística española actual XXIII/ 1*, Madrid, Arco Libros, 41-56.
- – Corpas Pastor, Gloria (2003), *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Frankfurt am Main: Vervuert, Madrid: Ibero-Americana.
- – Coseriu, Eugenio (1977), *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- – Coseriu, Eugenio (1981), *Lecciones de Lingüística general*, Madrid, Gredos.
- – Cowie, Anthony P. (1981), «The treatment of collocations and idioms in learner's dictionaries», *Applied Linguistics* 2/ 3, 223-235.
- – Cowie, Anthony P. (1988), «Stable and creative aspects of vocabulary use» en Ronald Carter y Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman, 126-139.
- – Cowie, Anthony P. (1992), «Multiword lexical units and communicative language teaching» en Pierre Aranaud y Henri Béjoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, Basingstoke, Londres, MacMillan, 1-12.
- – Cruse, D.Allan (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- – Cuenca, Maria Josep y Hilferty, Joseph (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- – Dechert, Hans W. y Lennon, Paul (1989), «Collocational blends of advanced second language learners. A preliminary analysis», *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins, 131-168.
- – Duque de la Torre, Aurora e Hita Barrenechea, Germán (2002), «La creación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Internet», en Ana M.<sup>a</sup> Gimeno (ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*, *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, Editorial de la Universidad de Valencia, 459-465.
- – Ettinger, Stephan (1982), «Formación de palabras y fraseología en la lexicografía» en Günther Haensch et al.(eds.), *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- – Farghal, Mohammed y Obiedat, Hussein (1985), «Collocations: a neglected variable in EFL», *IRAL* 22, 315-331.
- – Fernando, Chitra (1996), *Idioms and Idiomaticity*, Oxford, Oxford University Press.
- – Ferrando Aramo, Verónica (2002): «Colocaciones y compuestos sintagmáticos: dos fenómenos léxicos colindantes», en Alexandre Veiga et al. (eds.), *Léxico y gramática*, Lugo, Tris Tram, 99-107.
- – Firth, John Rupert (1957), *Papers in Linguistics 1934-1951*, Londres, Oxford University Press.
- – Fontanelle, Thierry (1992), «Collocation acquisition from a corpus or

- from a dictionary: a comparison», *Euralex 92- Proceedings*, Tampere, 221-228.
- Forment, M.<sup>a</sup> del Mar (1998), «La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas» en Francisco Moreno Fernández, María Gil Burman y Kira Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá de Henares, 339-347.
  - Gairns, Ruth y Redman, Stuart (1986), *Working with Words*, Cambridge, Cambridge University Press.
  - García Godoy, M. T. (1994): «La enseñanza de las combinaciones léxicas asistida por ordenador» en Peter Slagter (Dir.), *Foro hispánico*, 6. *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Ámsterdam, Rodopi, 87-103.
  - García Mayo, M.<sup>a</sup> Pilar (2002), «The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy», *International Journal of Applied Linguistics* 12/ 2, 156-175.
  - García-Page Sánchez, Mario (1990), «Sobre implicaciones lingüísticas. Solidaridad léxica y expresión fija», *Estudios humanísticos. Filología* 12, 215-227.
  - Gitsaki, Christina (1996), *The Development of ESL Collocational Knowledge*, Ph D. Thesis, Brisbane, Australia, Centre for Language Teaching and Research, The University of Queensland.
  - Gómez Molina, José Ramón (2000), «La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE», *Mosaico* 5, 23-29.
  - Gómez Molina, José Ramón (2004a), «La subcompetencia léxico-semántica», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 491-510.
  - Gómez Molina, José Ramón (2004b), «Los contenidos léxico-semánticos», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 789-810.
  - González Rey, M.<sup>a</sup> Isabel (1998), «Estudio de la idiomatidad en las unidades fraseológicas» en Gerd Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana, 56- 73.
  - González Rey, M.<sup>a</sup> Isabel (2002), «Contribución a una reflexión sobre las colocaciones» en Alexandre Veiga et al. (eds.), *Léxico y gramática*, Lugo, Tris Tam, 155-171.
  - Graaff, Rick de (1991): *Así funciona. Confección de un programa de enseñanza asistida por ordenador con Esto funciona A*, Tesina de Licenciatura, Algemene Letteren, Universidad de Utrecht, Utrecht.
  - Graaff, Rick de (1992), «Así funciona: el uso de un programa de ordenador en la enseñanza comunicativa de lenguas», *Cable* 10, 30-34.
  - Granger (1998), «Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae» en Anthony P. Cowie (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Oxford, Clarendon Press, 145-160.
  - Haensch, Günther et al. (1982), *La lexicografía. De la lingüística teórica a*



- *la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- 
- – Halliday Michael (1961), «Categories of the theory of grammar», *Word* 17, 241-292.
- 
- – Hargreaves, Peter (2000), «Collocation and testing» en Michael Lewis (ed.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications, 205-223.
- 
- – Hatch, Evelyn y Brown, Cheryl (1995), *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 
- – Hausmann, Franz Josef (1979), «Un dictionnaire des collocations est-il possible?», *Travaux de Linguistique et de Litterature* 17/ 1, 187-195.
- 
- – Hausmann, Franz Josef (1989), «Le dictionnaire de collocations» en Franz Josef Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Encyclopédie internationale de lexicographie*, vol. 1, Berlín-Nueva York, Walter de Gruyter, 1010-1019.
- 
- – Heid, Ulrich (1992), «Décrire les collocations : deux approches lexicographiques et leur application dans un outil informatisé», *Terminologie et Traduction*, 2/3, 523-548.
- 
- – Hernández, Humberto (2005), «Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros», en M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo; Olga Cruz; Juan Manuel García y Juan Pablo Mora, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 465-472.
- 
- – Hernanz, M. Lluisa y Brucart, José María (1987), *La sintaxis*, Madrid, Síntesis.
- 
- – Hiebert, Elfrieda. H. y Kamil, Michael.L (2005),(eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- 
- – Higuera García, Marta (1996), «Aprender y enseñar léxico» en Lourdes Miquel y Neus Sans (Coors.) *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 111-126.
- 
- – Higuera García, Marta (1997a), «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros» *REALE* 8, 35-49.
- 
- – Higuera García, Marta (1997b), «La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros», *Frecuencia- L* 6, 15-20.
- 
- – Higuera García, Marta (1998), *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- 
- – Higuera García, Marta (2000), «Favorecer el aprendizaje del léxico», *Boletín de ASELE* 23, 13-22.
- 
- – Higuera García, Marta (2002a), «Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet», en Lourdes Miquel y Neus Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 5*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 109-121.
- 
- – Higuera García, Marta (2002b), «Cómo elaborar material para Internet para la enseñanza de español con fines específicos», *Actas del I Congreso Internacional de español*

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

- para fines específicos*, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 75-85.
- Higuera García, Marta (2004a), *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
  - Higuera García, Marta (2004b), «Internet en la enseñanza de español», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1061-1085.
  - Higuera García, Marta (2005), «Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE», en M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo; Olga Cruz: Juan Manuel García y Juan Pablo Mora, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 480-490.
  - Higuera García, Marta (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco libros.
  - Hill, Jimmie (2000), «Revising priorities: from grammatical failure to collocational success», en Michael Lewis (ed.), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications, 47-69.
  - Hill, Jimmie; Lewis, Michael y Lewis, Morgan (2000), «Classroom strategies, activities and exercises» en Michael Lewis (ed.), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications, 88-126.
  - Hita Barrenechea, Germán (2000), *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*, Memoria inédita de fin de Máster, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
  - Howard, Jackson (1988), *Words and Their Meaning*, Nueva York, Longman.
  - Hussein, Riyad Fayed (1990): «Collocations: the missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners», *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 26, 123-136.
  - Írsula Peña, Jesús (1992), «Colocaciones sustantivo-verbo», en Gerd Wotjak (ed.), *Estudios de lexicografía y metalexicografía del español actual*, Tübinga, Max Niemeyer Verlag, 159-167.
  - Írsula Peña, Jesús (1994), *Substantive-Verb-Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen Deutsch-Spanisch*, Frankfurt, Peter Lang.
  - Iglesia Martín, Sandra (2001), «La definición de los verbos soporte: análisis del contorno», en Alexandre Veiga et al. (eds.), *El verbo entre el léxico y la gramática*, Lugo, Tris-Tam, 95-106.
  - Irún Chavarría, Montse (2001), «Task-based teaching and explicit reflection upon language: a contradiction in terms?», en David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra (eds.): *Language Awareness in the Foreign Classroom*, Universidad del País Vasco, 139, 155.
  - Jiménez, Rosa M.<sup>a</sup> (2002), «El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza



- de segundas lenguas», *Atlantis XXIV/1*, 149-162.
- Kasuya, Michiko (2000), «Focusing on lexis in English classrooms in Japan: analysis of textbook exercises and proposals for consciousness-raising activities» [en línea]. <<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/MichikoDiss.PDF>>.
  - Kein, Wolfgang (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
  - Koike, Kazumi (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
  - Koike, Kazumi (2002), «Comportamientos semánticos de las colocaciones léxicas», *Lingüística española actual XXIV*, Madrid, Arco Libros, 5-24.
  - Krashen, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Nueva York, Prentice-Hall.
  - Krashen, Stephen (1989), «We acquire vocabulary and spelling by reading. Additional evidence for the input hypothesis», *Modern Language Journal* 73/ 4, 440-464.
  - Lahuerta Galán, Javier y Pujol Vila, Mercè (1996): «El léxicón mental y la enseñanza de vocabulario» en Carlos Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 117-129.
  - Langaker, Ronald (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Standford, Stanford University Press.
  - Larreta Zulategui, Juan Pablo (2002), «En torno a la semántica de las colocaciones fraseológicas», *Estudios de Lingüística* 16, 121-138.
  - Larsen Freeman, Diane y Long, Michael H. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition*, Londres, Longman.
  - Lennon, Paul (1996), «Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level», *IRAL XXXIV/ 1*, 23-36.
  - Lewis, Michael (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way forward*, Londres, Language Teaching Publications.
  - Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
  - Lewis, Michael (2000), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
  - Lewis, Morgan (2000), «There is nothing as practical as a good theory», en Michael Lewis (ed.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications, 10-27.
  - Luque, Juan de Dios y Manjón, Francisco José (1998), «Colocaciones léxicas: cuestión lingüística o estilística», en Juan de Dios Luque Durán y Francisco José Manjón (eds.), *Teoría y práctica de la lexicografía. IV Jornadas Internacionales sobre Estudios y Enseñanza del léxico*, Granada, Universidad de Granada, 15-24.
  - Marqués, Pere. (2000a), «Diseño instructivo» [en línea]. <<http://dewey.uab.es/pmarques/disdesa.htm>>.
  - Marqués, Pere. (2000b), «Diseño de páginas web educativas» [en línea], <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec13/urbina.html>>.
  - Martín García, Josefa (1999), *El diccionario en la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros.

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

- McCarthy, Michael (1990), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- Melčuk, Igor (1981), «Meaning-text models: a recent trend in Soviet linguistics», *Annual Review of Anthropology* 10, 27-62.
- Miller, George (1956), «The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information», *Psychological Review* 63, 81-97.
- Mitchell, T. F. (1971), «Linguistic 'going on': collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record», *Archivum Linguisticum* 2, 35-69.
- Montero Martínez, Silvia (2003), *Estructuración conceptual y formalización terminográfica de frasemas en el subdominio de la oncología*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid <<http://elies.rediris.es/elies19>>.
- Morante, Roser (2005), «Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico», [en línea] en *REDELE*, Nueva Zelanda, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/morante.shtml>.
- Moreno Pereiro, Sabela y Buyse, Krus (2003), «Colocaciones léxicas: pistas y trampas», *Mosaico* 10, 10-17.
- Morgan, John y Rinvolucrí, Mario (1986), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- Moure, Teresa (1996): *La alternativa no-discreta en Lingüística. Una perspectiva histórica y metodológica*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Muñiz Álvarez, Eva María (2002), «Las colocaciones como combinaciones léxicas libres», en Alexandre Veiga et al. (eds.), *Léxico y gramática*, Lugo, Tris Tram, 261-271.
- Muñiz Álvarez, Eva María (2004), *El concepto de colocación en español*, Memoria de doctorado, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Nation, Paul y Coady, James (1988), «Vocabulary and reading», in Roland Carter y Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Logman, 97-110.
- Nation, I. S. Paul (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Nueva York, Newbury House.
- Nation, I. S. Paul (1994), (ed.): *New Ways in Teaching Vocabulary*, Virginia, TESOL.
- Nation, I. S. Paul (2000), «Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines», *TESOL Journal* 9/ 2, 233-253.
- Nation, I. S. Paul. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nattinger, James R. y DeCarrico, Jeanette S. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Navarro, Carmen (2003), «Didáctica de las unidades fraseológicas», en Maria Vittoria Calvi y Félix San Vicente (eds.), *Didáctica del léxico y Nuevas tecnologías*, Milán, Mauro Baroni, 99-111.
- Nesselhauf, Nadja (2003), «The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching», *Applied Linguistics* 24/ 2, 223-242.
- Nesselhauf, Nadja y Tschichold, Cornelia (2002), «Collocations in CALL: An investigation of Vocabulary-Building Software for EFL», *Computer Assisted Language Learning* 15/ 3, 251-279.

- – Osuna Acedo, Susana (1998), *Multi-*
- *media*, Madrid, UNED.
- 
- – Penadés Martínez, Inmaculada (1999),
- *La enseñanza de las unidades fraseo-*
- *lógicas*, Madrid, Arco Libros.
- 
- – Penadés Martínez, Inmaculada
- (2001), «¿Colocaciones o locuciones
- verbales» *Lingüística española actual*
- XXIII/ 1, Madrid, Arco Libros, 57-88.
- 
- – Penadés Martínez, Inmaculada
- (2003), «Los diccionarios de locu-
- ciones en la enseñanza de E/LE»,
- *Frecuencia L 22*, 7-10.
- 
- – Peters, Ann M. (1983), *The Units of*
- *Language Acquisition*, Cambridge,
- Cambridge University Press.
- 
- – Picó, Eliseo (1997), «Usos de Internet
- en el aula de ELE», *Carabela 42*,
- 107-121, también [en línea].
- <[http://www.spainembedu.org/doc/](http://www.spainembedu.org/doc/eliseo-usos.html)
- [eliseo-usos.html](http://www.spainembedu.org/doc/eliseo-usos.html)>.
- 
- – Piera, Carlos y Varela, Soledad (1999),
- «Relaciones entre morfología y sintax-
- is», en Ignacio Bosque y Violeta De-
- monte (eds.), *Gramática descriptiva*
- *de la lengua*, Madrid, Espasa, 4367-
- 4426.
- 
- – Rosch, Elenore (1978), «Principles
- of categorization», en Eleanor Rosh y
- Barbara Lloyd (eds.), *Cognition and*
- *Categorization*, Hillsdale, NY, Erl-
- baum, 27-48.
- 
- – Ruipérez, Germán (2004), «La ense-
- ñanza de lenguas asistida por orde-
- nador (ELAO)», en Jesús Sánchez Lo-
- bato e Isabel Santos (eds.), *Vademé-*
- *cum para la formación de profeso-*
- *res. Enseñar español como segunda*
- *lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*,
- Madrid, SGEL, 1045-1059.
- 
- – Ruiz Gurillo, Leonor (1997), *Aspectos*
- *de fraseología teórica española*, Cua-
- dernos de Filología, Anejo XXIV, Va-
- lencia, Universidad de Valencia.
- 
- – Ruiz Gurillo, Leonor (1998), «Una
- clasificación no discreta de las uni-
- dades fraseológicas del español» en
- Gerd Wotjak (ed.) (1998), *Estudios*
- *de fraseología y fraseografía del es-*
- *pañol actual*, Madrid, Iberoameri-
- cana, 13-38.
- 
- – Ruiz Gurillo, Leonor (2002), «Com-
- puestos, colocaciones, locuciones:
- intento de delimitación» en Alexan-
- dre Veiga *et al.* (eds.), *Léxico y gra-*
- *mática*, Lugo, Tris Tam, 327-339.
- 
- – Salazar García, Ventura (1996), «Una
- propuesta para el análisis de necesi-
- dades léxicas en el aula de español»,
- en Carlos Segoviano (ed.), *La ense-*
- *ñanza del léxico español como len-*
- *gua extranjera*, 13-21.
- 
- – Sanromán Villas, Begoña (2003), *Se-*
- *mántica, sintaxis y combinatoria lé-*
- *xica de los nombres de emoción en*
- *español*, Tesis doctoral, Universidad
- de Helsinki. [en línea]. <[http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/v](http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/vk/sanroman/)
- [k/sanroman/](http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/vk/sanroman/)>.
- 
- – Schmidt, Richard (1990), «The role of
- consciousness in second language
- learning», *Applied Linguistics 11*,
- 17-46.
- 
- – Schmitt, Norbert (1997), «Vocabulary
- learning strategies», en Norbert
- Schmitt y Michael McCarthy (eds.),
- *Vocabulary. Description, Acquisition*
- *and Pedagogy*, Cambridge, Cam-
- bridge University Press, 199-227.
- 
- – Schmitt, Norbert (2000), *Vocabulary*
- *in Language Teaching*, Cambridge,
- Cambridge University Press.
- 
- – Schmitt, Norbert (2004) (ed.), *Formu-*
- *laic Sequences*, Amsterdam, John
- Benjamins.
- 
- – Schmitt, Norbert and McCarthy, Mi-
- chael (1997): *Vocabulary. Descrip-*
- *tion, Acquisition and Pedagogy*,

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

- Cambridge, Cambridge University Press.
- Seco, Manuel (1978), «Problemas formales de la definición lexicográfica», en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*, Oviedo, 217-239.
  - Seco, Manuel (1982), *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Madrid, Aguilar.
  - Segoviano, Carlos (ed.) (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana.
  - Sevilla Muñoz, Julia y Arroyo, Álvaro (1993), «La noción de 'expresión idiomática' en francés y en español», *Revista de Filología Francesa* 4, 247-261.
  - Sinclair, John (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
  - Thornbury, Scott (2002), *How to Teach Vocabulary*, Harlow, Longman.
  - Trenchs Parera, Mireia (ed.) (2001), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lérida, Milenio.
  - Val, José Francisco (1999), «La composición» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua*, Madrid, Espasa, 4756-4841.
  - VanPatten, Bill (1996), *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Nueva York, Ablex.
  - Woodward, Tessa (2001), *Planificación de clases y cursos*, Madrid, Cambridge University Press.
  - Woolard, George (2000), «Collocation: encouraging learning independence», en Michael Lewis (ed.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications, 28-46.
  - Wotjak, Gerd (ed.), (1992), *Estudios de lexicografía y metalexigrafía del español actual*, Tübinga, Max Niemeyer Verlag.
  - Wotjak, Gerd (ed.) (1998a), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana.
  - Wotjak, Gerd (1998b), «Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales», en Gerd, Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana, 256-279.
  - Wray, Alison (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.
  - Zuluaga, Alberto (1975), «La fijación fraseológica», *Thesaurus* XXX, 225-248.
  - Zuluaga, Alberto (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt and Main, Peter D. Lang.
  - Zuluaga, Alberto (2002), «Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones», *Lingüística española actual XXIV*, Madrid, Arco Libros, 97-114.
- Diccionarios (Siglario)**
- BBI: Benson, Morton et al. (1986), *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*, Amsterdam, John Benjamins.
  - CCEC: Sinclair, John (1995), *Collins Cobuild English Collocations on CD ROM. A Comprehensive Database of*



**Anexo I: características de los alumnos del MEELE (UAN)**

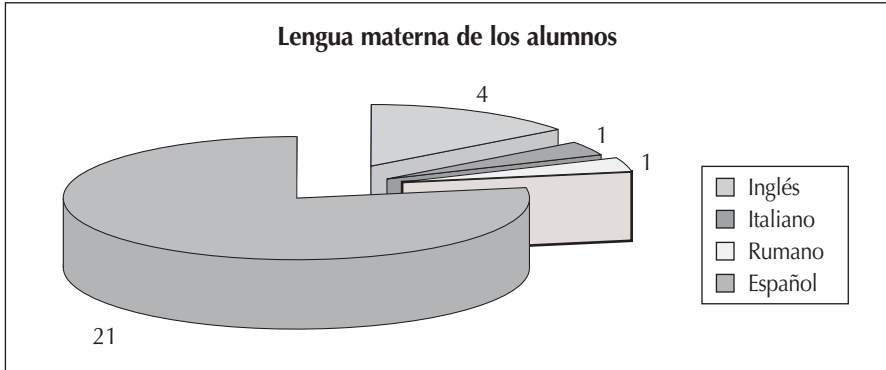


Figura 20

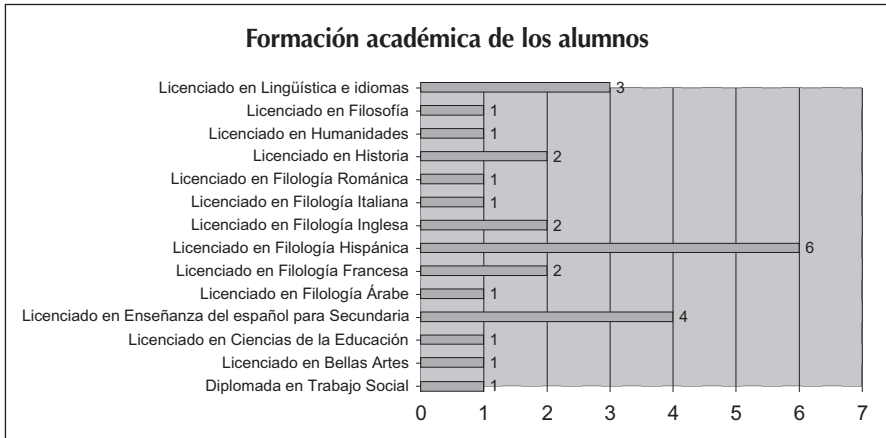


Figura 21

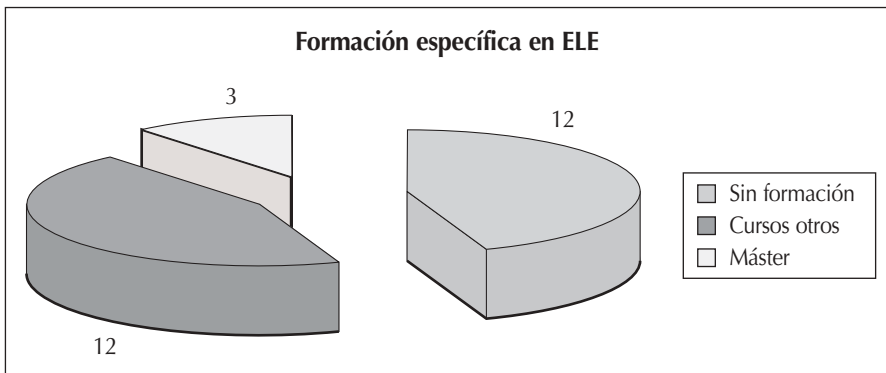


Figura 22

**Anexo II: resultados de la autoevaluación del Módulo I**

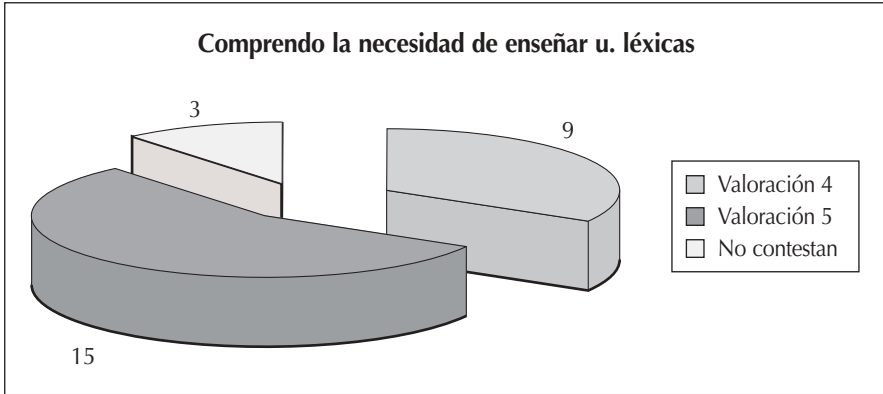


Figura 23

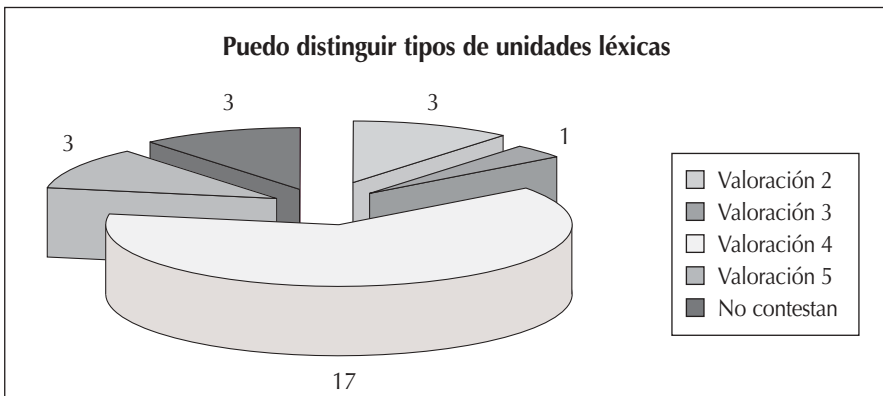


Figura 24

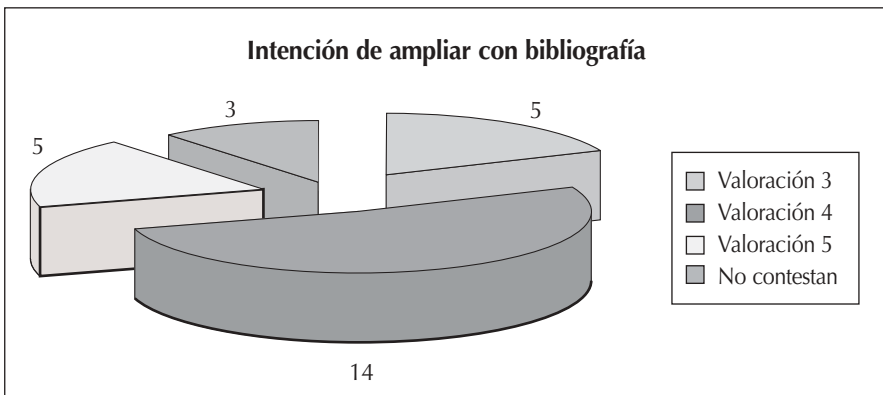


Figura 25



## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

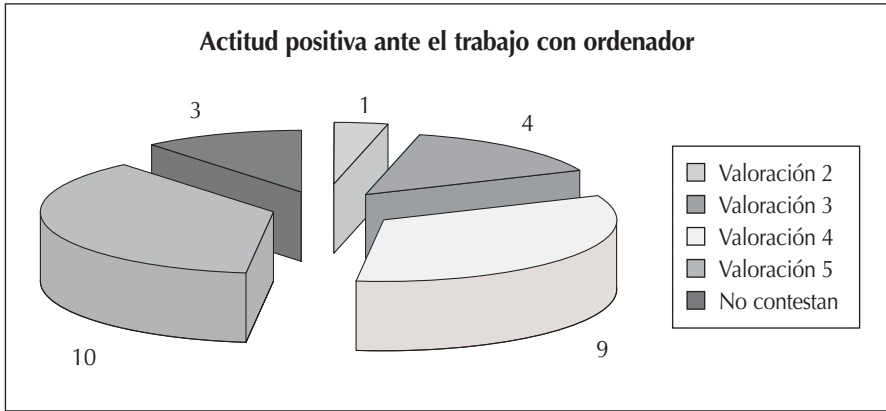


Figura 26

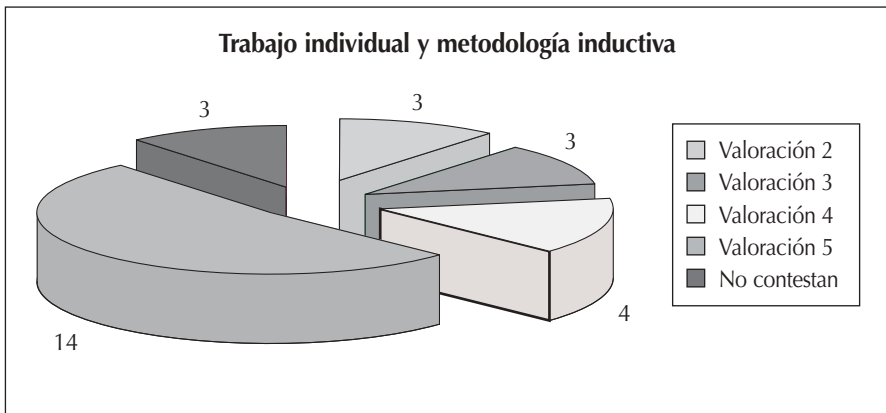


Figura 27

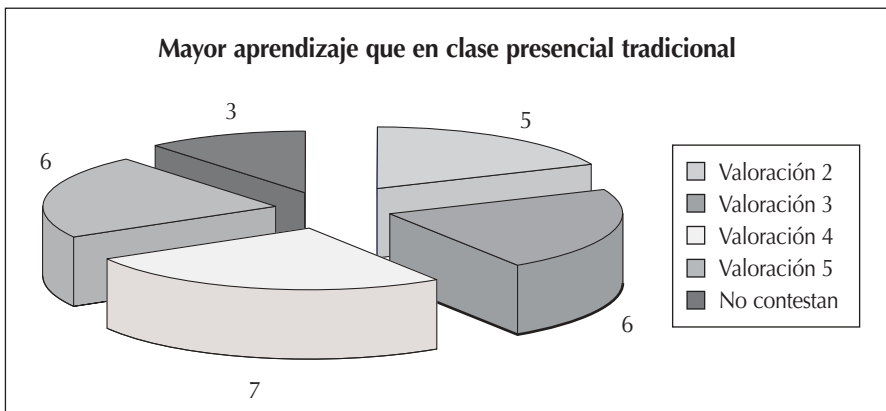


Figura 28

### Anexo III: material de evaluación 1 y resultados

Lee la siguiente carta de solicitud de trabajo y contesta a las preguntas:

Eduardo López Burgos C/ Sevilla, 14 28036 Madrid	Apartado de correos 6787 28040 Madrid. Ref.: 32
--	---

Madrid, 21 de marzo de 2003

Estimado Sr.:

Me dirijo a usted en respuesta al anuncio aparecido en el periódico *El País*, el día 12 de marzo del presente año, referente a la solicitud de un profesor de español para impartir clases en una academia.

Reúno las condiciones para el puesto, ya que tengo 27 años, domino el inglés, soy Licenciado en Filología Hispánica, tengo tres años de experiencia como profesor y una gran experiencia en clases particulares. En estos momentos estoy trabajando como profesor de clases particulares y colaboro en la editorial Novatele, en la que desempeño la función de coordinador de la revista "El profesor del futuro". Esta editorial cerrará su filial de Madrid en unos meses y por esa razón me gustaría participar en el proceso de selección para el puesto de profesor.

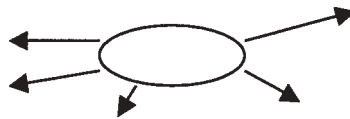
Si lo desea puedo ampliar esta información en una entrevista personal. En espera de sus noticias, le saluda atentamente.

Eduardo López Burgos

1. Busca colocaciones y expresiones institucionalizadas en el texto. Subraya las colocaciones con una línea y las expresiones institucionalizadas con doble línea. ¿Enseñarías todas las que has subrayado en un nivel intermedio o elegirías sólo algunas? Señala cuáles y razona tu respuesta.

2. Rodea con un círculo las palabras que tú consideres clave del texto. ¿Hay alguna otra palabra importante de ese tema, que no haya aparecido? Escríbela.

Escribe una de esas palabras clave del texto en el círculo y completa con las palabras que suelen combinarse con ella.



3. Piensa en las distintas partes de la carta y asócialas con las fórmulas que se emplean en español. Ahora amplía con otras variantes: para saludar; para despedirse; para expresar el motivo de la carta y para resumir la trayectoria profesional.

4. ¿Qué palabras se pueden usar en esta frase para intensificar?

Tengo una \_\_\_\_\_ experiencia como profesor de español.

Traduce esa frase a otras lenguas. ¿Se emplean las mismas palabras?

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

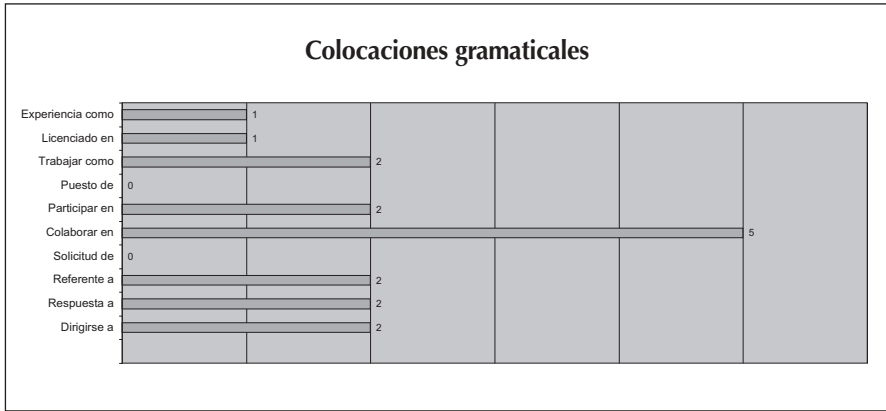


Figura 29

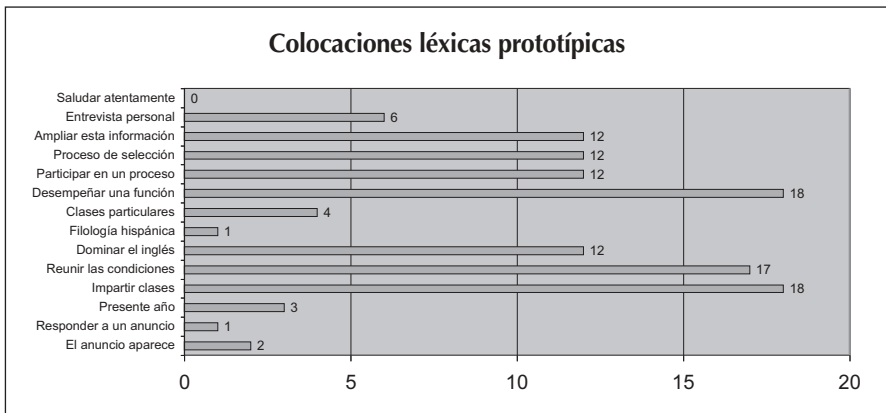


Figura 30

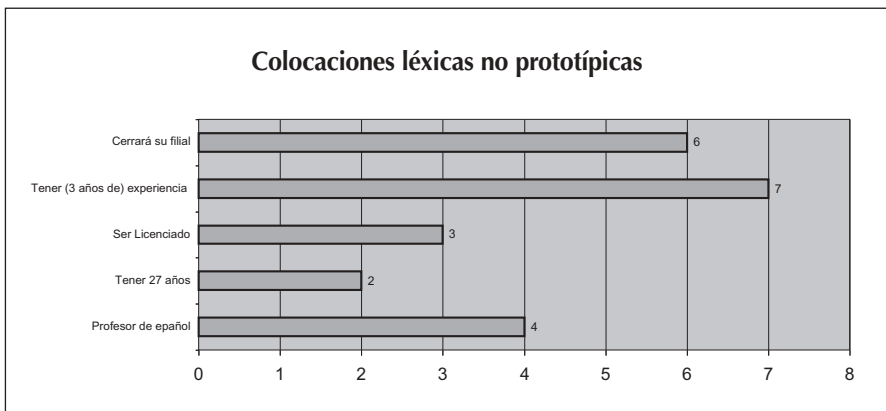


Figura 31

**Anexo IV: colocaciones léxicas y gramaticales correctas e incorrectas en el material de autoevaluación 3 (texto de la sección *Rinconete*)**

[http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/octubre\\_99/29101999\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/octubre_99/29101999_01.htm)

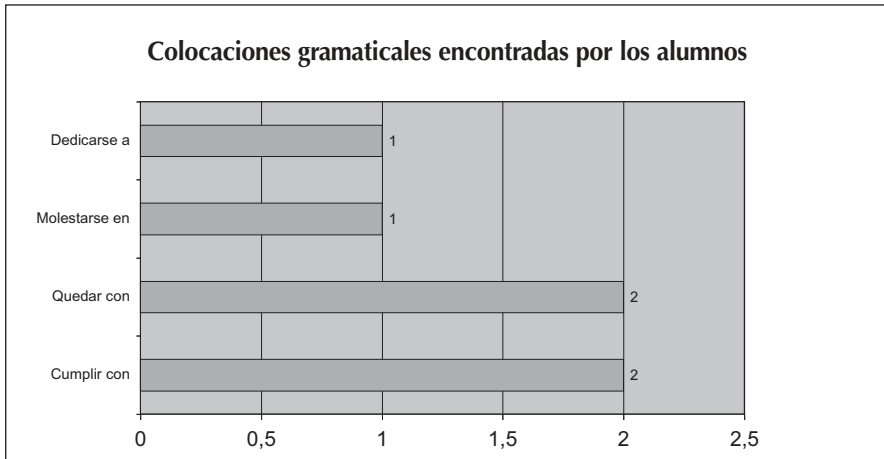


Figura 32

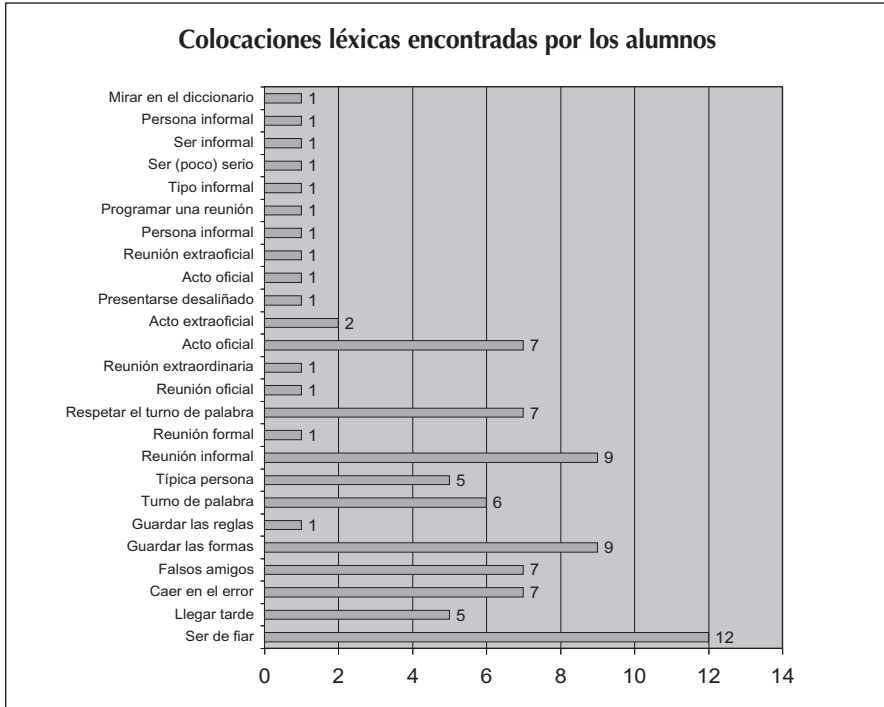


Figura 33

**Anexo V: ejemplos de actividades propuestas por los alumnos del MEELE (UAN) para la enseñanza de colocaciones**

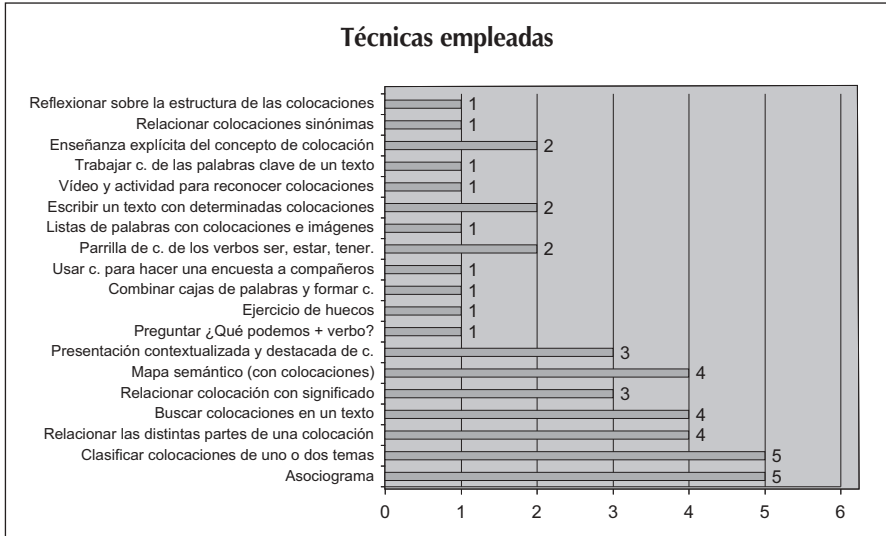


Figura 34

**Ejemplo 1:**

**4.2. Actividad de colocaciones (léxico nuevo de cantidades y medidas)**

a) Se les pide a los alumnos que subrayen las formas del texto para expresar cantidades y medidas. (Individual)

b) Se les pasa una parrilla y, por equipos, deben rellenarla con datos del texto (el profesor les dará las instrucciones y les pondrá un ejemplo). Después habrá una puesta en común.

sólidos	líquidos	en polvo	productos concretos
		una cucharada de...	

c) Para practicar estas nuevas unidades léxicas, realizarán una actividad de relación (Vuelvo a recordar que habrá más unidades léxicas de las que aparecen en esta receta, pues otros grupos de alumnos están trabajando con recetas diferentes). La actividad se realizará individualmente y después habrá una puesta en común.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- una hojita de</li> <li>- una pieza de</li> <li>- una cucharada de</li> <li>- un vasito de</li> <li>- un diente de</li> <li>- dos litros de</li> <li>- una ramita de</li> <li>- el zumo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un limón</li> <li>- vino</li> <li>- pimienta</li> <li>- harina</li> <li>- canela</li> <li>- laurel</li> <li>- agua</li> <li>- ajo</li> </ul>
---	---

Ejemplo 2:

En parejas, trabaja con tu compañero e intentad adivinar a quién va dirigida la letra de esta canción.  
Aquí van algunas ideas, ¿cuál os parece la más acertada?

La canción está dedicada...

- A su "primer amor" al que pretende volver a conquistar.
- Al "amor de su vida" que en estos momentos se encuentra lejos.
- A un "amor platónico" con el que sueña.
- A su "pareja actual" de la que está "profundamente enamorado".
- A su última "ex-novia" que acaba de abandonar por su mejor amigo.

2. Como ves, hay muchas palabras relacionadas con "amor". Y a ti, ¿qué te sugiere este término? ¿Puedes añadir algo más a esta lista?

3. Aquí tienes una serie de palabras y expresiones asociadas al AMOR y al DESAMOR respectivamente. Coloca una cruz en la casilla que creas más adecuada.

	AMOR	DESAMOR
Luna de miel		X
Salir con alguien		
Poner los cuernos		
Divorciarse de alguien		
Boda		
Separación		
Compromiso		
Tener un ligazo		
Cortar con alguien		
Iniciar una relación		
Dar el sí quiero		
Pareja de novios		
Ligar		
Dar calabazas		
Passar de alguien		
Formar una familia		
Declaración de amor		
Vinje de novias		
Alianza		
Piso de soltero		
Dar largas a alguien		
Dar esperanzas a alguien		
Tirar los tojos a alguien		
Tener un rollo con alguien		
Estar envuelto		
Hacerse ilusiones con alguien		
Estar colado por alguien		
Estar colgado de alguien		
Mojarse por los huesos de alguien		

## Ejemplo 3:

**Léxico para las recetas de cocina**

1º En la columna de la derecha hay verbos (acciones) que realizamos al cocinar y en la columna de la izquierda productos y alimentos. Lo que tienes que hacer es relacionar los verbos con los productos, en algún caso se puede relacionar un verbo con varios productos y al contrario.

-hornear	-pollo
-cocer	-pasta
-gratinar	-cebolla
-freír	-canela
-asar	-patatas
-espolvorear	-queso
-escurrir	-huevo
-sofreír	-pastas
-pelar	-tarta

2º Esta actividad funciona como la anterior pero en este caso se trata de medidas (no del sistema métrico) que se emplean cuando cocinamos y para que sea un poco más difícil están mezcladas con envases y presentaciones en los que se pueden encontrar los alimentos. Como ya imaginas en la otra columna hay alimentos básicos. También en esta ocasión se puede dar el caso de que una medida y/o presentación se corresponda con varios alimentos y viceversa. Puedes especificar si estás comprando o cocinando.

-una pizza de	-sal
-un trozo o pedazo de	-arroz
-una taza de	-cerveza
-un bote de	-chocolate
-un paquete de	-pasta
-un chorro de	-huevos
-un tarro de	-vino
-una barra de	-mermelada
-una lata de	-mantequilla
-un paquete de	-miel
-una cucharada de	-tomate
-unas gotas de	-atún
-un puñado de	-café
-un tetra-brik de	-lentejas
-una caja de	-aceite
-una botella de	-agua
-una pasta de	-pan
-una docena de	-leche



3ª Más difícil todavía... hay una serie de verbos que en las recetas van acompañados generalmente de las mismas palabras y adquieren un significado específico. Relaciona estos verbos con la otra parte para formar unidades. Para ayudarte hemos colocado un ejemplo al lado.

- |           |                                |
|-----------|--------------------------------|
| - llevar  | - por el pasapurés (una salsa) |
| - dejar   | - el agua (el calabacín)       |
| - poner   | - a remojo (los garbanzos)     |
| - pasar   | - a fuego lento (la sopa)      |
| - soltar  | - del fuego (el guiso)         |
| - servir  | - a hervir (el agua)           |
| - romper  | - al baño maría (el flan)      |
| - freír   | - reposar (un pastel)          |
| - hervir  | - a ebullición (la leche)      |
| - cocer   | - aparte (el puré)             |
| - retirar | - vuelta y vuelta (un filete)  |
| - poner   | - a desalar (el bacalao)       |

Ejemplo 4:

3) En la tercera actividad se anima a los estudiantes a que comparen sus respuestas con el léxico que aparece en el ejercicio siguiente. Los estudiantes deberán colocar estos términos en las columnas correspondientes.

Compara las siguientes palabras con las que has apuntado en el ejercicio anterior. ¿Hay algunas que no conozcas? ¿Puedes añadir otras que no aparezcan en esta lista?

Compañero		media naranja	
Aventura		(tener) un/a querido/a	mi señora
Parienta	parija	marido	ligue (ligar)
Rollo(enrollarse)		colaga	peba (pandilla)
Cónyuge	amigo/a		(ocultar una) casa al aire
Mi chico/a		historia	servicio
Dar a la húmeda		caer bien/mal	esposo/a
		Moción (molar)	

AMISTAD	RELACIONES DE AMOR	MATRIMONIO	EXTRACONVUCIALES

Se trata de una actividad individual en la que invertiremos tan sólo unos minutos y que, una vez acabada, el profesor se ocupará de corregir.

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

### Ejemplo 5:

**ACTIVIDAD 2ª**

Localiza en la lectura el verbo **RETOMAR**. A veces en español el prefijo **RE** significa volver a, pero otras veces no, clasifica los siguientes verbos teniendo en cuenta este criterio:

REPONER	RECONSTRUIR	RESTAURAR	RELANZAR
RESOLVER	RECOGER	REALZAR	REUNIR
RETENER	REESTABLECER	REHACER	RECOMPONER
REPRESENTAR	RECARGAR	REPRODUCIR	REHABILITAR

VOLVER A	SIN PREFIJO
----------	-------------

En grupos cada grupo escoge 2 de estos verbos y piensa: *¿qué podemos \_\_\_\_\_?*

*Ejemplo: ¿Qué podemos reunir? ¿Para qué? ¿Cuál es lo contrario?*

Reunir fondos para ahorrar dinero en el banco  
 Amigos, para celebrar algo  
 Familia para comunicar algo importante.

**ACTIVIDAD 3ª**

Hemos visto que Ogilvy es un buen publicista. En grupos de tres, piensa en al menos tres adjetivos que debe tener un buen publicista y por qué. Puedes ayudarte con los que aparecen en el texto.

**ACTIVIDAD 4ª**

Completa con las expresiones:

<p><i>Abrirse paso</i></p> <p><i>Dar el gran salto</i></p> <p><i>Asumir riesgos</i></p> <p><i>Obtener ganancias</i></p>	<p><i>Peso pesado</i></p> <p><i>Cuota de mercado</i></p> <p><i>Jugada maestra</i></p>
---	---

1. Se puede decir que Ogilvy es un \_\_\_\_\_ de la publicidad, ya que empezó por su cuenta y se \_\_\_\_\_ en este mundo tan difícil y con pocos medios.
2. Fue un hombre muy valiente porque \_\_\_\_\_.
3. El empezar por su cuenta sin experiencia en el mercado americano fue una \_\_\_\_\_, porque le permitió conseguir su primer cliente.
4. La \_\_\_\_\_ de Schweppes aumentó muchísimo con su campaña y \_\_\_\_\_ del 300%.
5. Esta campaña supuso el \_\_\_\_\_ en su carrera como publicista.

Ejemplo 6:

1. Te propongo una lista de adjetivos y unos sustantivos. Relaciona la columna de los nombres y de los adjetivos.

Película	soberbia
	abierta
	interesante
	importante
	famosa
Persona	buenas
	discreta

¿Crees que es lo mismo una película discreta que una persona discreta? ¿Y una buena película y una buena persona? Indica las diferencias de significado que se den entre el uso del mismo adjetivo con un sustantivo y con otro. Si tienes cualquier duda coméntalo con el profesor.

**Anexo VI: fotocopias con actividades complementarias para el manual Planet@ ELE 3**

**Fotocopia 1**

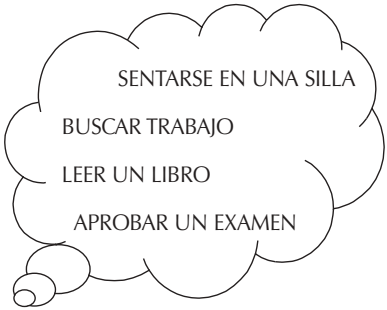
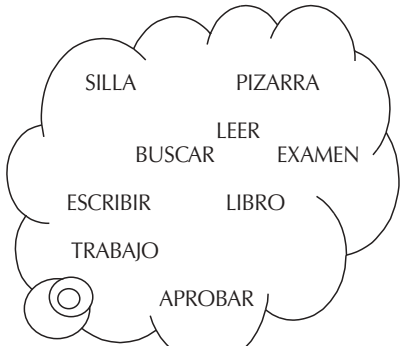
**Lee los objetivos de esta unidad**

Al final de esta unidad que empezamos podrás:

- a) Redactar un esquema de tu Currículum vítae.
- b) Entender ofertas de trabajo orales y escritas y redactar un anuncio de oferta de trabajo.
- c) Elegir el mejor candidato para una oferta de trabajo.
- d) Escribir una carta de solicitud de trabajo.
- e) Conocer algunas fórmulas que se usan en español para hablar de este tema.

**Elige y comenta con tu compañero**

También vamos a descubrir una nueva forma de aprender palabras...¿Cómo crees que están las palabras guardadas en nuestra cabeza? ¿Cómo en A o como en B?

 <p>SENTARSE EN UNA SILLA          BUSCAR TRABAJO          LEER UN LIBRO          APROBAR UN EXAMEN</p>	 <p>SILLA PIZARRA          LEER EXAMEN          BUSCAR LIBRO          APROBAR TRABAJO          ESCRIBIR</p>
<b>A</b>	<b>B</b>

Las investigaciones demuestran que las palabras están relacionadas en nuestra cabeza: las palabras que suelen aparecer juntas, se guardan juntas en nuestro cerebro. Por eso, te proponemos aprender bloques de palabras, como en el ejemplo A, para hablar más rápido y cometer menos errores.

**Fotocopia 2**

**Completa las partes de un currículum vítae**

Currículum Vítae
<p>.....</p> <p>Nombre:                      Apellidos:                      Dirección:                      Teléfono:                      Fecha y lugar de nacimiento:</p>
<p>.....</p> <p>Licenciado en Economía.                      Máster en dirección de empresas.</p>

<p>.....</p> <p>Curso de contabilidad de 100 h. Curso de gestión empresarial de la Universidad Complutense.</p>
<p>.....</p> <p>-- Profesor de economía en la Universidad privada San Pablo CEU desde 1999 hasta la actualidad. -- Economista en la empresa SAMSUNG desde 1975 hasta 1999.</p>
<p>.....</p> <p>Inglés: nivel intermedio. Francés: conocimientos básicos. Ofimática a nivel de usuario.</p>

### Fotocopia 3

#### ¿Qué es una colocación? Lee y completa

- Normalmente una palabra no puede combinarse con cualquier otra, sino que algunas suelen aparecer juntas y otras no van seguidas nunca. La forma de combinar las palabras es distinta en cada lengua y no hay razones que puedan justificar esa elección.

Completa: ¿qué palabras pueden aparecer en español con el adjetivo *laboral*?

_____	laboral
_____	
_____	
_____	

**Cuando una palabra suele aparecer con otra palabra forman una colocación: *experiencia laboral* es una colocación.**

A veces una colocación se puede traducir a otras lenguas palabra por palabra.

Oferta de trabajo → *Job offer* (en inglés)  
*Demande d'emploi*  
*Offerta di lavoro*

Pero en otras ocasiones se emplean palabras distintas.

Aspirar a un puesto → *to apply for a job*

O bien una colocación de dos palabras equivale a una sola palabra.

Datos académicos → *education*

- ¿Cuáles de las siguientes colocaciones, han aparecido en las actividades 1, 2 y 3?

	Aspirar a un puesto de trabajo
✓	Demanda de empleo
	Experiencia laboral
	Enviar un currículum
	Contrato indefinido
	Presentar un currículum
	Oferta de servicios
	Datos académicos

- Reflexiona con tu compañero: ¿para qué puede servir aprender colocaciones?

## ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

### Habla con tu compañero

#### Alumno A

Imagina que eres un entrevistador de una empresa. Pregunta a tu compañero para completar esta ficha:

Nombre, domicilio, estado civil:  
 Años de experiencia:  
 Estudios:  
 Dónde ha visto el anuncio:  
 Cuándo puede empezar a trabajar:

#### Alumno B

Vas a acudir a una empresa para una entrevista. Quieres empezar a trabajar y has visto el anuncio en las Ofertas de empleo del periódico *Segunda mano*. Mira el esquema de tu CV que has hecho en la actividad de la página 26 del libro y contesta a las preguntas de tu compañero.

### Fotocopia 5

#### Escucha estos anuncios de trabajo de la radio y contesta

1.

Tipo de empresa	Busca	Se requiere
Sala de fiestas	Presentador	----- y conocimiento de idiomas

2.

Tipo de empresa	Busca	Se requiere	Se ofrece:
Empresa sueca.	.....	..... Don de gentes, ..... ..... y del español. Estudios administrativos.	..... Dietas e incentivos. Formación continua.

3.

Tipo de empresa	Busca	Se requiere	Se ofrece:
.....	Profesor de filosofía.	..... en Filosofía, que domine el inglés y el alemán ..... en la enseñanza.	..... posibilidades de promoción, agradable ambiente de trabajo.

### Fotocopia 6

#### ¿Para qué sirven estas colocaciones? Clasifícalas

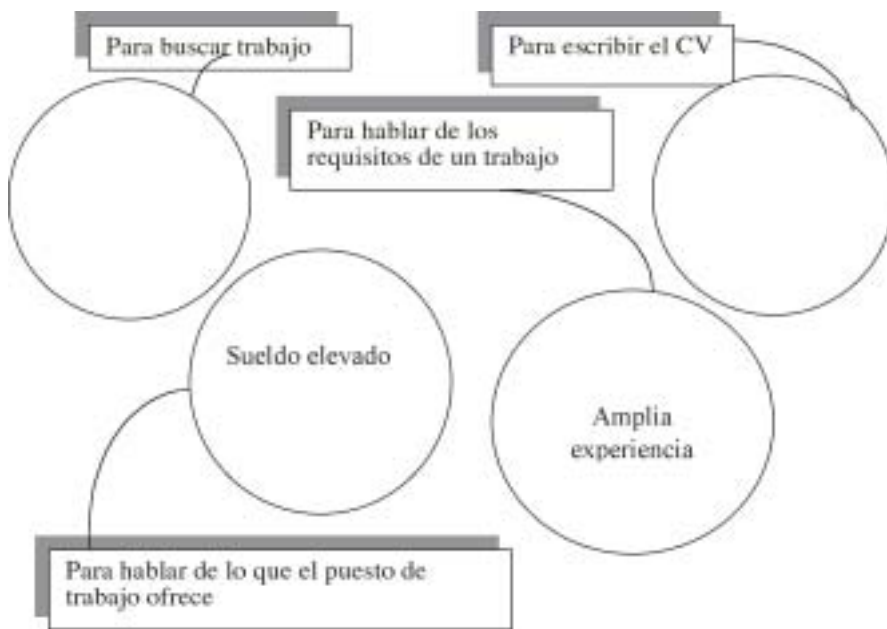
1. Estas son las colocaciones que has aprendido en esta unidad.

Demanda de empleo	Dominio del idioma
Oferta de empleo	Titulación universitaria
Aspirar a un puesto de trabajo	Amplia experiencia
Presentar/ mandar el CV/ adjuntar el C.V.	Sueldo elevado
Datos personales	Formación continua
Datos académicos	Posibilidades de promoción
Experiencia laboral	Incorporación inmediata
Disponibilidad inmediata	Contrato indefinido
Buena presencia	Contrato temporal

Has visto tres tipos de estructuras. ¿Puedes añadir otros ejemplos de la lista anterior?

- a) Sustantivo + de + sustantivo: dominio del sueco; .....
- b) Sustantivo + adjetivo: experiencia laboral; .....
- c) Verbo + sustantivo: aspirar a un puesto (de trabajo);.....

2. ¿Para qué sirven? ¿Puedes clasificarlas?



**Fotocopia 7**

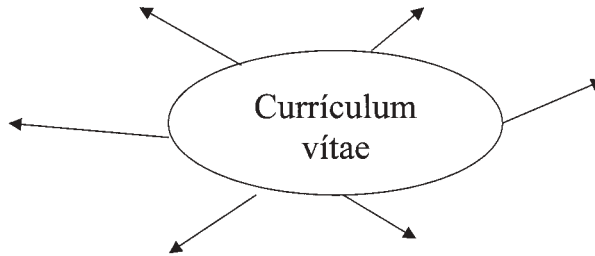
Completa esta autoevaluación

Puedo entender ofertas de trabajo orales y escritas.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
Puedo redactar una carta de solicitud de trabajo.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
He comprendido que es mejor aprender bloques que palabras aisladas.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
He aprendido algunas colocaciones y ahora puedo usarlas.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
Creo que podré descubrir otras colocaciones en otras unidades de <i>Planet@ ELE</i> .	☹ 1 2 3 4 5 ☺
Me parece útil aprender colocaciones y memorizarlas.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
Ahora conozco algunas técnicas para aprender colocaciones.	☹ 1 2 3 4 5 ☺



**Anexo VII: transparencias complementarias para el manual *Planet@*  
ELE 3**

**Transparencia 1**



**Transparencia 2**

Traduce estos bloques

	Inglés	Francés	Alemán	...
Aspirar a un puesto de trabajo				
Datos personales				
Datos académicos				
Tener disponibilidad inmediata				

**Transparencia 3**

Hoy hemos aprendido estas colocaciones:
Demanda de empleo Oferta de empleo Disponibilidad inmediata Presentar/ adjuntar/ mandar un Currículum Vitae Aspirar a un puesto de trabajo Experiencia laboral Datos personales Datos académicos

**Transparencia 4**

	Fijarse en las colocaciones al leer textos.
	Hacer tarjetas con las colocaciones.
	Escribir ejemplos con las colocaciones aprendidas.
	Relacionarlas por temas.
	Jugar al bingo.

## MARTA HIGUERAS GARCÍA

	Hacer crucigramas.
	Hacer listas de colocaciones.
	Relacionar.
	Escuchar un texto y encontrar una colocación concreta.
	Traducir.
	Clasificar colocaciones.
	Aprender las colocaciones de una palabra y dibujar una red de palabras.
	Aprender los distintos tipos de colocaciones que existen (nombre + adjetivo; verbo + nombre, etc.).
	Ejercicios de rellenar huecos.
	Otras técnicas:

### Transparencia 5

Demanda		de empleo
Disponibilidad		inmediata
Mandar/ Presentar/adjuntar		un currículum vítae
Aspirar		a un puesto de trabajo
Datos		personales
Experiencia		laboral
Datos		académicos
Oferta		de empleo
Contrato		temporal
Buena		presencia

Dominio		del idioma
Titulación		universitaria
Amplia		experiencia
Sueldo		elevado
Formación		continua
Contrato		indefinido
Posibilidades		de promoción
Incorporación		inmediata

John Smith  
C/ Sevilla, 14  
28036 Madrid

Apartado de correos 6787  
28040 Madrid.  
Ref.: 32

Madrid, 21 de marzo de 2003

Estimado Sr.:

Me dirijo a usted en respuesta al anuncio aparecido en las ofertas de empleo del periódico El País, el día 12 de marzo del presente año, para aspirar al puesto de profesor de inglés en su academia.

Reúno las condiciones para el puesto, ya que tengo 27 años, buena presencia, soy nativo y domino el español, tengo una titulación universitaria y una amplia experiencia como profesor. Me encanta vivir en España y me llevo muy bien con los españoles, puede decirse que tengo don de gentes. En estos momentos estoy trabajando como profesor de clases particulares y colaboro en la editorial Novatele, en la que desempeño la función de coordinador de la revista "El profesor del futuro". Esta editorial cerrará su filial de Madrid en unos meses, por tanto tengo disponibilidad inmediata para trabajar con ustedes.

Le adjunto mi Currículum Vitae y, si lo desea, puedo ampliar esta información en una entrevista personal. En espera de sus noticias, le saluda atentamente.

John Smith



La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), creada en 1987, pretende desde sus inicios crear cauces que sirvan para orientar el creciente interés en todo el mundo por nuestra lengua y nuestra cultura. Igualmente pretende establecer foros abiertos para que los que se dedican a esta actividad, ya sea en el campo de la docencia o en el de la investigación, puedan intercambiar ideas y experiencias, y recibir formación e información.

Para cumplir estos objetivos, celebra anualmente un Congreso internacional sobre temas relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y edita las Actas que, por el rigor, interés y variedad de los trabajos que contienen, se han convertido en un inexcusable instrumento de consulta y referencia.

Igualmente publica un Boletín semestral en el que se incluyen ensayos sobre aspectos del español como lengua extranjera, entrevistas, informes, experiencias de aula, reseñas de las novedades bibliográficas, noticias sobre cursos y congresos, recortes de prensa, etc.

Convoca un premio de investigación (en dos modalidades) que quiere fomentar entre los jóvenes investigadores los trabajos en el campo del español como lengua extranjera.

En nuestra página de la web puede encontrar más información.

<http://www.aselered.es>

