

Clara María Molero
Instituto Cervantes de Bruselas
claramolero@gmail.com

Dánica Salazar
Universidad de Oxford
danica_salazar@yahoo.com

ANÁLISIS CONTRASTIVO, CRITERIOS DE SELECCIÓN Y DIDÁCTICA DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN EL AULA DE ESPAÑOL

RESUMEN: En el aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de la competencia léxica es fundamental para que el aprendiente avance y se comunique en la lengua estudiada. Parece claro que el aprendizaje del léxico debe basarse en principios lingüísticos, cognitivos y psicológicos pero la cuestión es cómo llevar al aula componente léxico nuevo sin perder de vista la orientación psicológica-pedagógica y el principio de rentabilidad.

En este artículo analizaremos la teoría de las colocaciones léxicas como respuesta a la cuestión planteada. ¿Por qué es importante conocer esta teoría, enmarcada dentro del cognitivismo, para el docente? ¿Cómo aplicarla en el aula de español? Intentaremos responder a estas preguntas y, a través de un estudio contrastivo entre el español, el inglés y el serbio, reflejaremos como el criterio de rentabilidad juega un papel fundamental a la hora de seleccionar qué combinaciones léxicas debemos llevar al aula.

PALABRAS CLAVE: colocación, adquisición, lexema, combinación, selección, análisis contrastivo, propuesta didáctica, metodología

1. Introducción

En las últimas décadas, el foco de atención de investigaciones sobre el léxico ha pasado de la palabra aislada a las combinaciones usuales que forman las palabras en su contexto natural de uso. Las obras de lingüistas como Firth, Halliday y Sinclair sobre las combinaciones léxicas en la lengua inglesa han subrayado el vínculo entre el léxico y la gramática y han impulsado un número importante de estudios sobre unidades de significado superiores a la palabra. El surgimiento de la lingüística de corpus también ha jugado un papel central en este replanteamiento, haciendo posible identificar y analizar, a partir del tratamiento computacional de grandes cantidades de textos orales y escritos almacenados en formato digital, los grupos de palabras que se utilizan conjuntamente con una elevada frecuencia, a los que se les denominan *colocaciones*.

El concepto de las colocaciones ha recibido mucha atención no solo en inglés sino también en otros idiomas como alemán y francés. Los estudios sobre colocaciones en la lengua española son de más reciente aparición, siendo uno de los pioneros el *Manual de fraseología española* de Gloria Corpas Pastor (1996), que define colocaciones como ‘sintagmas libres, generados a partir de reglas, que presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso’. La definición de Corpas Pastor también señala el carácter estable y prefabricado de estas unidades poliléxicas, y su fijación arbitraria condicionada por el uso repetido. Una definición anterior por Alonso Ramos (1994) coincide

con la de Corpas Pastor en cuanto a la direccionalidad de la restricción léxica de las colocaciones, donde uno de los lexemas de la combinación, la base, selecciona al otro lexema, el colocativo. Estudios posteriores destacan otras características de colocaciones como la tipicidad (Koike, 2001), la regularidad sintáctica y la transparencia semántica (Zuluaga, 2002).

Una obra clave en el estudio de las combinaciones léxicas en la lengua española es *Colocaciones léxicas en el español actual* de Kazumi Koike (2001), que ofrece una clasificación estructural de las colocaciones, resumida en la Tabla 1 con algunos ejemplos.

Tabla 1. Clasificación estructural de las colocaciones léxicas (Koike, 2001)

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	A. Sustantivo + verbo	A1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>la lluvia amaina</i>
		A2. Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>saciar el hambre</i>
		A3. Verbo + preposición + sustantivo	<i>viajar en avión</i>
	B. Sustantivo + adjetivo	B1. Atributivo	<i>sol radiante</i>
		B2. Predicativo	<i>el hotel estaba completo</i>
	C. Sustantivo + de + sustantivo		<i>diente de ajo</i>
	D. Verbo + adverbio		<i>comer parcamente</i>
	E. Adverbio + adjetivo / participio		<i>altamente cualificado</i>
	F. Verbo + adjetivo		<i>sentirse cansado</i>
	Tipos	Ejemplo	
Colocaciones complejas	A. Verbo + locución nominal		<i>dar una importante prioridad</i>
	B. Locución verbal + sustantivo		<i>llevar a cabo un proyecto</i>
	C. Sustantivo + locución adjetival		<i>salud de hierro</i>
	D. Verbo + locución adverbial		<i>mantener fuera del alcance de los niños</i>
	E. Adjetivo + locución adverbial		<i>sordo como una tapia</i>

La importancia de las colocaciones no se limita solamente a la descripción lingüística. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, algunas investigaciones han reconocido el valor del aspecto colocacional en la adquisición del vocabulario de la lengua meta. Los

hablantes nativos saben por intuición qué palabra combinar con otra para producir enunciados fluidos y precisos, pero lo mismo no se puede decir de los hablantes no nativos. Como bien afirma Higuera García (2004: 481), ‘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’.

Las siguientes frases son ejemplos del tipo de errores que muestran la falta de competencia colocacional de aprendientes no nativos del español como lengua extranjera (ELE). Estas combinaciones de palabras son gramaticalmente correctas pero suenan poco natural por no ser la forma habitual de expresión en español:

“...sí, estuve en la biblioteca que me recomendaste y tienes razón, hay muchos libros muy interesantes pero la atención no es tan buena, la persona que estaba allí no me *hizo* ninguna *atención*...”

“...en el examen *hice una falta* de gramática muy fácil, no entiendo por qué...”

“...sí, fue una cena muy divertida, hablé mucho con María y su hermano pero la novia del hermano era un poco tímida, era difícil *empezar una conversación* con ella...”

A pesar de su evidente importancia, hasta el momento las colocaciones han sido muy poco trabajadas en el aula de ELE, y es cada vez mayor el número de autores que reclaman la creación de obras específicas y nuevas metodologías para la enseñanza de unidades fraseológicas (Higuera García, 1997; Prieto González, Mosqueira Suárez, & Vázquez Veiga, 2009; Ruiz Gurillo, 2000; Tortajada Millán, 2000). El presente estudio responde a la necesidad actual y propone profundizar la perspectiva didáctica de las colocaciones, abordando las tres cuestiones señaladas por Bahns (1993: 58):

1. ¿Se debe enseñar las colocaciones en el aula de forma explícita?
2. ¿Qué criterios se debe tener en cuenta en la selección de las colocaciones para presentar en clase?
3. ¿Qué metodología se debe utilizar en la enseñanza de colocaciones?

Para responder a la primera pregunta, haremos una revisión de los estudios que argumentan a favor de la enseñanza de las colocaciones en el aula y demostraremos que la adquisición de la competencia colocacional por parte de un aprendiente de ELE requiere la intervención pedagógica del docente.

Como solución a la segunda cuestión, proponemos emplear la fraseología contrastiva, como hizo Bahns (1993) hace ya casi dos décadas con la lengua inglesa. La arbitrariedad de la restricción combinatoria que rige el fenómeno de la colocación hace que no haya siempre una correspondencia entre las colocaciones de diferentes idiomas. Por ejemplo, la colocación *dar un paseo* en español se traduce en inglés a *take a walk* (verbo *tomar*), en italiano, *fare una passeggiata* (verbo *hacer*), en alemán, *einen Spaziergang machen* (verbo *hacer*), en polaco, *pójść na spacer* (verbo *ir*), etc. Partimos de la hipótesis de que será bastante fácil para un hablante no nativo entender y utilizar colocaciones que coinciden en su lengua materna y en español, pero tendrá más dificultad con colocaciones que no tienen traducción directa a su idioma. Estas últimas, por tanto, son las combinaciones léxicas que merecen atención

especial en la clase de ELE (Higueras García, 2004). Para ilustrar este punto, haremos una comparación interlingual entre el español, el inglés y el serbo-croata, tomando como base de comparación algunas colocaciones con la estructura verbo + sustantivo, siendo el núcleo de la colocación tres de los verbos más utilizados en los tres idiomas confrontados: *hacer*, *tener* y *tomar*.

A partir de este análisis comparativo, afrontaremos la tercera y última cuestión con unas propuestas pedagógicas para el tratamiento de colocaciones en las clases y materiales docentes dirigidas a aprendientes de habla inglesa y serbo-croata.

2. Justificación de la enseñanza de las colocaciones en el aula de ELE

Si echamos la vista atrás y analizamos el tratamiento del componente léxico en los manuales de ELE, comprobaremos que se ha visto en muchas ocasiones relegado a un segundo puesto en detrimento de la gramática y al trabajo independiente y autónomo del aprendiente de español. Se consideraba que no había reglas que pudiesen explicar el funcionamiento del léxico y que el estudiante debía memorizarlo a través de listas de vocabulario o lexemas aislados.

La noción de colocación léxica y el marco cognitivo en el que aparece revoluciona la perspectiva didáctica de la enseñanza-aprendizaje de léxico e incide en la importancia de llevar al aula, no sólo las piezas léxicas sino las reglas que regular su combinación.

Veamos por qué es importante llevar al aula esta noción y que consecuencias didácticas nos aporta.

El conocimiento de colocaciones agiliza la adquisición del vocabulario, posibilitando el aprendizaje de lengua bloque por bloque en lugar de palabra a palabra (Higueras García, 2006). Enseñarle al alumno las posibilidades combinatorias de las palabras le ayudará a relacionarlas correctamente en su lexicón mental y tendrá el efecto a largo plazo de mejorar su retención de unidades léxicas (Higueras García, 2004).

Las colocaciones también son elementos indispensables del discurso natural, y su aprendizaje es necesario para poder comunicar con fluidez, corrección y precisión. Como señalan Santiago Alonso y Šifrar Kalan (2004: 821):

La selección apropiada de colocaciones es un ‘visado lingüístico’ que permite a cualquier estudiante de L2 acercarse a la competencia lingüística de un nativo. Le posibilita el que su producción sea más fluida, correcta, precisa y compleja. Para el estudiante de ELE, elegir la colocación adecuada supone producir un texto mucho más natural, mucho más fluido, mucho más cercano al que un nativo produciría.

De la misma manera, el desarrollo de la competencia colocacional contribuye a evitar errores de producción (Higueras García, 2004; Santiago Alonso & Šifrar Kalan, 2004), ya que con ella el hablante no nativo alcanza una mayor precisión de expresión que le permite comunicar sus ideas de forma breve y concisa, sin recurrir a complicados circunloquios que le pueden llevar al error (Higueras García, 2006).

Aprender colocaciones no solo facilita la adquisición de nuevo vocabulario, es también una manera de enriquecer el vocabulario ya adquirido (Higueras García, 2006). Las

colocaciones marcan los diferentes significados de las palabras polisémicas, que cambian su significado en función de la palabra a la que acompaña. Por ejemplo, el sentido del adjetivo *fuerte* depende de si se combina con *dolor*, *ruido*, *escena*, *comida* u otras palabras. Asimismo, aprender las colocaciones con sentido metafórico mejora la comprensión de los significados figurados del lenguaje cotidiano, como en el caso del verbo *entrar* en la colocación *entrar el hambre* y *acariciar* en *acariciar una idea*.

Las colocaciones constituyen los rasgos característicos de ciertos tipos de textos y ayudan a distinguir los diferentes registros de un idioma (Higueras García, 2006). Las expresiones *nieve en cotas bajas* y *nubosidad variable* son exclusivas del discurso meteorológico, mientras que *erupciones cutáneas* y *alteraciones sanguíneas* son propias del lenguaje médico. El verbo *levantar*, cuando se combina con el sustantivo *acta*, forma una colocación típica del español jurídico, pero cuando acompaña al sustantivo *hipoteca*, pasa a formar parte de una colocación propia del español de negocios. En el mismo sentido, el dominio de ciertas colocaciones le ayuda al alumno a predecir las palabras que puede encontrar con otras, facilitándole la comprensión de textos orales y escritos (Higueras García, 2006).

Aun si aceptamos todas las ventajas del aprendizaje de las colocaciones, queda la pregunta de si es necesaria su enseñanza explícita en el aula de lenguas extranjeras. La respuesta es sí, en gran parte por el carácter diáfano e idiosincrásico de las colocaciones, que las hace muy poco visibles a los alumnos. Higueras García (2004: 481) ofrece el siguiente resumen del argumento a favor del tratamiento de las colocaciones por parte del profesor de ELE:

En todas las lenguas hay restricciones combinatorias de las palabras de carácter idiosincrásico, pero, precisamente porque son transparentes y suelen estar integradas por palabras conocidas, pasan desapercibidas para el alumno. Si dirigimos la atención del alumno sobre este fenómeno, lo estamos entrenando en la estrategia de segmentar el input en unidades de significado superiores a la palabra y facilitaremos un posterior aprendizaje incidental o no planificado de las colocaciones.

Añadiremos que las colocaciones, siendo muy utilizadas en la comunicación, en textos tanto oral como escrito, general o técnico, presentan un alto nivel de rentabilidad para los alumnos que las aprendan (Santiago Alonso & Šifrar Kalan, 2004). Además, es un contenido que se puede trabajar no sólo en los niveles intermedios y superiores, sino también en los más niveles más básicos (Navajas Algaba, 2006).

3. El uso de la fraseología contrastiva en la selección de colocaciones para enseñar

Otra consideración no menos importante a la hora de planificar la incorporación de las colocaciones en las clases de ELE es qué colocaciones enseñar. Dado el número de las palabras en la lengua española, el total de sus combinaciones posibles puede superar los cientos de miles, y no es posible ni necesario para un alumno aprenderlas todas. Varios autores han propuesto diferentes maneras de restringir el número de colocaciones a presentar en la clase, como limitarse a las combinaciones más frecuentes y generalizadas (Luque & Manjón, 1998), o a los que incluyan los sustantivos más relevantes (Lewis, 1997), o a las que

tengan un grado de cohesión media (Higueras García, 2006), o a las que pertenezcan a una área temática concreta (Higueras García, 2006) o a las que no correspondan entre la lengua materna y la lengua meta de los alumnos (Bahns, 1993).

Es en ese último criterio que nos centraremos en este estudio. Al seleccionar colocaciones para enseñar desde una perspectiva contrastiva, tomamos en consideración la interferencia de la lengua materna en los errores colocacionales que cometen los alumnos de ELE. Planteamos como hipótesis que el aprendiente no tendrá mucha dificultad de comprensión y producción si se trata de colocaciones que coinciden en su L1 y en español, puesto que sólo tiene que traducir cada elemento para llegar a la combinación adecuada. Por otro lado, en el caso de las colocaciones que presentan incongruencia entre la L1 y la L2, será más difícil para el alumno producir la colocación correcta, ya que la traducción directa le puede llevar a errores como **pagar atención* en lugar de *prestar* o **hacerse/convertirse en consciente* para decir *tomar conciencia de*.

Por lo tanto, para elegir las colocaciones a las que dedicar tiempo en el aula, hace falta hacer una comparación entre las colocaciones equivalentes en la lengua materna de los alumnos. Para ello, resulta de utilidad la fraseología contrastiva, una disciplina cuyo objetivo es ‘analizar las analogías y las divergencias de los sistemas confrontados, mediante criterios que sirvan de base en la comparación interlingual’ (Navarro, 2007: 4–5).

Para ilustrar todo lo expuesto, seleccionamos 60 colocaciones en español que incorporan los verbos *hacer*, *tener* y *tomar* seguidos por un sustantivo, y las comparamos a sus equivalentes en inglés y en serbo-croata. Elegimos estos tres verbos porque forman parte de un grupo de verbos que se utilizan muy frecuentemente en casi todas las lenguas. Estos verbos de muy alta frecuencia presentan unas características muy interesantes desde el punto de vista contrastivo (Altenberg & Granger, 2001: 174): 1) expresan sentidos básicos y predominan en una gran variedad de campos semánticos; 2) tienen equivalentes de alta frecuencia en la mayoría de idiomas; 3) son palabras polisémicas que tienen tanto usos generales, abstractos, desemantizados o gramaticalizados como significados específicos, especializados o idiomáticos; y 4) su uso suele provocar error en la producción de los usuarios no nativos de una lengua.

Para asegurar la rentabilidad de las colocaciones que íbamos a analizar, decidimos utilizar un gran corpus de textos orales y escritos con el que producimos una lista de los 20 colocativos nominales más frecuentes de los verbos *hacer*, *tener* y *tomar*. Consultamos el Corpus de Español (Davies, 2012—), un corpus de más de un millón de palabras procedentes de más de 20.000 textos del español, disponible de forma gratuita en línea. La interfaz del corpus nos permitió buscar y hacer un ranking por frecuencia de los 20 sustantivos que se asociaban más repetidamente con los tres verbos que nos interesaban, el cual reproducimos en la Tabla 2.

Tabla 2. Los colocativos nominales más frecuentes de los verbos *hacer*, *tener* y *tomar*

	Colocaciones con <i>hacer</i> + sustantivo	Frec	Colocaciones con <i>tener</i> + sustantivo	Frec	Colocaciones con <i>tomar</i> + sustantivo	Frec
1	hacer falta	1324	tener lugar	2262	tomar parte	807
2	hacer caso	1154	tener razón	2087	tomar en cuenta	522

3	hacer daño	801	tener (el) derecho	1815	tomar una / la decisión	399
4	hacer un / el esfuerzo	725	tener en cuenta	1750	tomar posesión	382
5	hacerse cargo	688	tener (el) tiempo	1453	tomar la mano	379
6	hacer uso	559	tener miedo	1238	tomar (sus/las) decisiones	295
7	hacer un / el favor	448	tener una / la idea	875	tomar (un / el) café	286
8	hacer (el) amor	394	tener valor	800	tomar el/ese/otro camino	274
9	hacer (una / la) pregunta	366	tener hijos	747	tomar asiento	269
10	hacer la guerra	360	tener (una / la) importancia	620	tomar las medidas	166
11	hacer un / el trabajo	357	tener (el) dinero	565	tomar (la) forma	163
12	hacer (los) esfuerzos	352	tener la culpa	554	tomar del brazo	159
13	hacer (un / el) viaje	337	tener interés	543	tomar la palabra	153
14	hacer ruido	334	tener problemas	542	tomar el nombre	152
15	hacer referencia	307	tener (la) fuerza	527	tomar (las) precauciones	142
16	hacer un / el papel	297	tener una / la oportunidad	522	tomar conciencia	138
17	hacer un / el gesto	295	tener (un / el) carácter	509	tomar partido	131
18	hacer (unas/las) preguntas	286	tener (la) suerte	498	tomar cuerpo	129
19	hacer gracia	265	tener (un / el) éxito	486	tomar una / la resolución	129
20	hacer (un / el) efecto	243	tener (una / la) necesidad	483	tomar un / el té	126

Al observar nuestra selección de colocativos, puede verse que la mayoría de los sustantivos se refieren a conceptos abstractos, como son *falta, amor, gracia, razón, miedo, culpa, posesión y conciencia*. Muy pocos colocativos, como *dinero, café y té*, se refieren a objetos concretos.

Para hacer el análisis contrastivo, traducimos las colocaciones españolas en nuestra lista a sus equivalentes en inglés y en serbo-croata. Los presentamos a continuación con nuestras observaciones sobre cada verbo y sus colocaciones correspondientes.

Hacer

Tabla 3. Las colocaciones verbonominales con *hacer* y sus equivalentes en inglés y en serbio

	Colocación	Equivalente en inglés	Equivalente en serbo-croata
1	hacer falta	be necessary [ser necesario]	biti potrebno [ser necesario]
2	hacer caso	pay attention [pagar atención]	obratiti pažnju [remitir atención]
3	hacer daño	hurt [dañar]	povrediti [herir]
4	hacer un / el esfuerzo	make an / the effort	učiniti napor [hacer]
5	hacerse cargo	take charge [tomar cargo]	preuzeti na sebe računa [asumir] / voditi računa [conducir, guiar, dirigir cargo]
6	hacer uso	make use	iskoristiti [usar]
7	hacer un / el favor	do a / the favour	učiniti uslugu [hacer]
8	hacer (el) amor	make love	voditi ljubav [conducir, guiar, dirigir amor]
9	hacer (una / la) pregunta	ask a / the question [preguntar una / la pregunta]	pitati pitanje [preguntar pregunta]
10	hacer la guerra	make war	voditi rat [conducir, guiar, dirigir guerra]

11	hacer un / el trabajo	do some / the work	raditi rad [trabajar]
12	hacer (los) esfuerzos	make efforts	učiniti napor [hacer]
13	hacer (un / el) viaje	travel [viajar] / go on a trip [ir de viaje]	putovati [viajar] / ići na put [ir de viaje]
14	hacer ruido	make noise	praviti buku [hacer]
15	hacer referencia	make reference	pomenuti [referenciar]
16	hacer un / el papel	play a / the role [jugar un / el papel]	igrati ulogu [jugar papel]
17	hacer un / el gesto	make a / the gesture	načiniti gest
18	hacer (unas / las) preguntas	ask (some / the) questions [preguntar unas / las preguntas]	pitati pitanja [preguntar preguntas]
19	hacer gracia	be funny [ser gracioso]	biti smešan [ser gracioso]
20	hacer (un / el) efecto	take effect [tomar efecto]	imati efekat [tener efecto] / postići efekat [lograr efecto]

* Entre corchetes está la traducción literal al español de las colocaciones divergentes

Un rasgo importante que se desprende de la lista de colocativos de *hacer* es su uso frecuente como verbo de apoyo en español. Según Alonso Ramos (2004), los verbos de apoyo son los verbos que sirven de soporte sintáctico al sustantivo que los complementa. En esta combinación verbonominal, el verbo tiene una función desemantizada ya que es el sustantivo que expresa el predicado semántico y no el verbo (Beas Teruel, 2009). Este es el caso de nuestras colocaciones *hacer falta*, *hacer daño*, *hacer el / los esfuerzo(s)*, *hacerse cargo*, *hacer uso*, *hacer una(s) / la(s) pregunta(s)*, *hacer un / el viaje*, *hacer referencia* y *hacer un / el gesto*, donde el verbo *hacer* pierde su sentido básico de ‘producir, fabricar’ y sufre una extensión metafórica de significado. Muchas veces, se pueden sustituir las construcciones con verbos de apoyo por unidades léxicas simples, como se puede ver en nuestros ejemplos, que equivalen a los verbos *faltar*, *dañar*, *esforzarse*, *encargarse*, *usar*, *preguntar*, *viajar*, *referenciar* y *gesticular*.

Este uso particular del verbo *hacer* merece la atención en clase, puesto que este verbo, junto con *dar*, es uno de los verbos de apoyo más productivos en las lenguas romances (Beas Teruel, 2009). Este grado de productividad no siempre se encuentra en otros idiomas, como por ejemplo en el serbo-croata, donde, en algunos casos, observamos una preferencia por unidades léxicas simples: *povrediti* (*hacer daño*), *iskoristiti* (*hacer uso*), *putovati* (*hacer un viaje*), *pomenuti* (*hacer referencia*).

También notamos que, aunque hay colocaciones con *hacer* que se puede traducir directamente al inglés o al serbo-croata palabra por palabra (E: *hacer un / el esfuerzo* = I: *make an / the effort*, S: *učiniti napor*; E: *hacer un / el favor* = I: *do a / the favour*, S: *učiniti uslugu*; E: *hacer ruido* = I: *make noise*, S: *praviti buku*; E: *hacer un / el gesto* = I: *make a / the gesture*, S: *načiniti gest*), hay más casos donde el verbo base de la colocación no coincide en los tres idiomas (E: *hacerse cargo* = I: *take charge*, S: *preuzeti na sebe / voditi računa*; E: *hacer (un / el) efecto* = I: *take effect*, S: *imati / postići efekat*; E: *hacer caso* = I: *pay attention*, S: *obratiti pažnju*). Hay incluso dos casos donde las colocaciones verbonominales con *hacer* se traducen a colocaciones con *ser* + adjetivo al inglés y al serbocroata (E: *hacer falta* = I: *be necessary*, S: *biti potrebno*; *hacer gracia* = I: *be funny*, S: *biti smešan*).

Tener

Tabla 4. Las colocaciones verbonominales con *tener* y sus equivalentes en inglés y en serbio

	Colocación	Equivalente en inglés	Equivalente en serbo-croata
1	tener lugar	take place [tomar lugar]	zauzeti mesto [tomar lugar]
2	tener razón	be right [ser correcto]	biti u pravu [ser correcto]
3	tener (el) derecho	have the right	imati pravo
4	tener en cuenta	take into account [tomar en cuenta]	uzeti u obzir [tomar en cuenta]
5	tener (el) tiempo	have (the) time	imati vremena
6	tener miedo	be scared [estar asustado]	strah me je [ser: miedo es para mí]
7	tener una / la idea	have (an / the) idea	imati ideju
8	tener valor	have value	imati hrabrosti [ser valioso] / vredeti [valer]
9	tener hijos	have children	imati decu
10	tener (una / la) importancia	have importance	biti vazno [ser importante]
11	tener (el) dinero	have (the) money	imati novac / pare
12	tener la culpa	be guilty [ser culpable]	biti kriv,-a,-o [ser culpable]
13	tener interés	be interested/interesting [estar interesado, ser interesante]	imati zanimanja
14	tener problemas	have problems	imati probleme
15	tener (la) fuerza	have (the) energy	imati snagu
16	tener una / la oportunidad	have an / the opportunity	imati priliku
17	tener (un / el) carácter	have character	imati karakter
18	tener (la) suerte	be lucky [ser afortunado]	imati sreću
19	tener (un / el) éxito	be successful [ser exitoso]	imati uspeha
20	tener (una / la) necesidad	have a / the need	imati potrebu

* Entre corchetes está la traducción literal al español de las colocaciones divergentes

En las colocaciones con el verbo *tener*, se observa la extensión de su sentido básico de posesión a un significado más abstracto y metafórico. Se puede ver que *tener* tiende a combinarse con sustantivos que se refieren a estados y cualidades, y en múltiples casos las colocaciones con *tener* + sustantivo en español se traducen a la estructura *ser* + adjetivo al inglés y/o al serbo-croata (E: *tener razón* = I: *be right*, S: *biti u pravu*; E: *tener valor* = S: *imati hrabrosti*; E: *tener importancia* = S: *biti vazno*; E: *tener la culpa* = I: *be guilty*, S: *biti kriv,-a,-o*; E: *tener interés* = I: *be interested / interesting*; E: *tener suerte* = I: *be lucky*; E: *tener éxito* = I: *be successful*). En comparación con *hacer*, hay más correspondencias entre las colocaciones con *tener* y sus equivalentes en los dos otros idiomas.

Tomar

Tabla 5. Las colocaciones verbonominales con *tomar* y sus equivalentes en inglés y en serbio

	Colocación	Equivalente en inglés	Equivalente en serbo-croata
1	tomar parte	take part	učestovati u tome [participar]
2	tomar en cuenta	take into account	uzeti u obzir
3	tomar una / la decisión	make a / the decision [hacer una / la decisión]	doneti odluku [dar decisión]

4	tomar posesión	take possession	steći vlasništvo nad [adquirir, ganar]
5	tomar la mano	take by the hand	uzeti ruku
6	tomar (las) decisiones	make (the) decisions [hacer (las) decisiones]	donositi odluke [traer, llevar una decisión] / odlučivati [decidir]
7	tomar (un / el) café	have coffee [tener café]	uzeti / popiti kavu / kafu [beber café]
8	tomar el / ese / otro camino	take the / that / other path	krenuti putem / tim putem / drugim putem [iniciar el / ese / otro camino]
9	tomar asiento	take a seat	sesti / zauzeti mesto [sentarse]
10	tomar las medidas	take measures	preduzeti mere
11	tomar (la) forma	take (the) shape	uzeti oblik
12	tomar del brazo	take by the arm	uzeti (za) ruku
13	tomar la palabra	take the floor [tomar el suelo]	(pre)uzeti reč
14	tomar el nombre	take someone's name	uzeti ime
15	tomar (las) precauciones	take (the) precautions	preduzeti mere predostrožnosti
16	tomar conciencia	become aware [hacerse consciente]	postati svestan [hacerse consciente]
17	tomar partido	take sides [tomar lados]	stati na stranu [permanecer]
18	tomar cuerpo	take shape [tomar forma]	uobličiti se / steći važnost [empezar a realizarse o a tomar importancia]
19	tomar una / la resolución	make a / the resolution [hacer una / la resolución]	doneti odluku [dar]
20	tomar un / el té	have tea [tener té]	uzeti / popiti čaj [tomar / beber té]

* Entre corchetes está la traducción literal al español de las colocaciones divergentes

Igual que los dos verbos anteriores, el verbo *tomar* en nuestra selección de colocaciones se asocia mayoritariamente a sustantivos abstractos y tiene un sentido metafórico. Once de las veinte colocaciones se traducen directamente al inglés, y de las nueve colocaciones que no coinciden en los dos idiomas, seis tienen un verbo diferente (*hacer*, *hacerse* y *tener* en lugar de *tomar*), y tres tienen un colocativo nominal distinto (*take the floor*, *take sides* y *take shape* en vez de *tomar la palabra*, *tomar partido* y *tomar cuerpo*). Más de la mitad de las colocaciones españolas no corresponden palabra por palabra a sus equivalentes serbo-croatas, ya que incorporan verbos como *participar*, *dar*, *ganar* y *traer* en lugar de *tomar*.

4. Propuestas didácticas

Después de haber analizado la teoría de las colocaciones léxicas y de ver como el análisis contrastivo entre la lengua meta, en este caso el español, y la lengua materna de los estudiantes nos ayuda, como docentes, a seleccionar esas combinaciones léxicas que causan interferencias léxicas negativas o traducciones erróneas y que debemos trabajar de manera

más consciente en el aula, daremos una serie de criterios didácticos para discriminar qué ejercicios léxicos son válidos para trabajar colocaciones léxicas.

Como hemos dicho a lo largo del artículo, el criterio de rentabilidad debe estar presente en cualquier propuesta didáctica que llevemos a clase. Así, dependiendo del nivel y de las características del grupo de estudiantes, seleccionaremos las combinaciones que por un lado, causen más problemas debido a la lengua materna de los aprendientes y por otro lado, que mayor presencia tengan en la lengua meta, es decir, el español. Acudir a los corpus nos ayudará en caso de duda en cuanto a la rentabilidad de una combinación.

Características que deben tener los ejercicios de colocaciones léxicas a nuestro criterio:

- a) Repetición de los mismos lexemas o combinaciones. Está demostrado que para que un estudiante asimile una colocación nueva hemos de repetirla desde diferentes destrezas un número determinado de veces.
- b) Limitar el número de lexemas nuevos a trabajar. La mayoría de los materiales que encontramos en el mercado cometen el error de mostrar al estudiante un número muy alto de lexemas o combinaciones imposible de asimilar. Así pues, debemos escoger qué lexemas queremos que nuestros estudiantes aprendan y ceñirnos a esas unidades.
- c) Trabajar las estructuras idiosincrásicas de la lengua tales como giros, modismos o locuciones. Estas estructuras son complicadas de asimilar y podemos combinarlas con el estudio de colocaciones léxicas siempre dentro de un enfoque basado en el uso y en la idiomática de la lengua.
- d) No llevar al aula ejercicios con lexemas aislados de la lengua sino jugar con la capacidad combinatoria de éstos. Si acostumbramos a nuestros estudiantes a combinar lexemas y a asimilarlos en la colocación y no aislados, estaremos dándoles estrategias de segmentación y combinación de input y fomentando su independencia como estudiantes.
- e) Ejercicios de léxico contextualizados. La vida real nos ofrece multitud de muestras que podemos llevar al aula: anuncios, carteles, viñetas, etc. donde el estudiante asimile y comprenda la colocación en su contexto.
- f) Propuestas didácticas divertidas. Añadir el componente lúdico a nuestras actividades es una garantía segura de éxito. Son muchos los estudios que han demostrado que el estudiante aprende más y mejor cuando se divierte, con lo cual, debemos intentar llevar al aula ejercicios lúdicos en los que juguemos con las estrategias e inteligencias personales y diferentes de cada alumno.

Un ejemplo de una obra didáctica que suma todas las características arriba mencionadas es *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes* (De Prada, Salazar, & Molero, 2012), un material complementario basado en la investigación teórica y práctica cuyo fin es la práctica de colocaciones léxicas y estructuras idiomáticas de la lengua española.

5. Conclusión

En este breve acercamiento a la noción de colocación léxica hemos intentado presentar al docente esta realidad cognitiva que forma parte de cada una de las lenguas del mundo y que, por lo tanto, nuestro estudiante ya posee en su lengua materna. Como docentes de español preocupados por nuestros alumnos y por la continua mejora en nuestra práctica didáctica debemos ser coherentes y consecuentes con lo que sabemos sobre la forma en la que se adquiere el léxico. Esta coherencia se debe traducir en el papel que el estudio del componente léxico debe ocupar en nuestro currículo y en cómo abordarlo en el aula de español. Citando a Lewis (1993): “la lengua no es más que léxico gramaticalizado” y por lo tanto, hemos de darle un papel protagonista en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera. Dentro de este papel principal, la asimilación tanto de colocaciones léxicas como de locuciones, giros o modismos, es la diferencia entre un estudiante brillante y uno que hable como un nativo.

El conocimiento de la palabra está integrado por el concepto colocacional y, por lo tanto, llamar la atención sobre la posibilidad o imposibilidad de combinar ciertos lexemas ayudará al alumno a relacionar unas unidades con otras en su lexicón y así, mejorará su retención a largo plazo. Además, estamos entrenando al alumno en la estrategia de segmentar el input a la vez que lo ayudamos a evitar errores de producción.

En conclusión, la noción de colocación léxica solo nos aporta ventajas tanto para el docente como para el aprendiente. De nuestra metodología léxica depende que el estudiante asimile estas piezas prefabricadas del español que tan rentables y útiles nos resultan a la hora de entablar un acto comunicativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso Ramos, M. (1994). Hacia una definición del concepto de colocación: De J. R. Firth a I. A. Mel'čuk. *Revista de Lexicografía*, 1, 9–28.
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbos de apoyo*. Madrid: Visor.
- Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of “make” in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173–195.
- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*, 47(1), 56.
- Beas Teruel, M. A. (2009). Transferencia léxica en las colocaciones con hacer y dar en el español de Mallorca desde una perspectiva diacrónica. In L. Romero Aguilera & C. Julià Luna (Eds.), *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua: Actas del VIII Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española* (pp. 197–205). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Davies, M. (2012—). Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s. <http://www.corpusdelespanol.org>.
- De Prada, M., Salazar, D., & Molero, C. M. (2012). *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid: Edelsa.
- Higueras García, M. (1997). La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros. *Frecuencia L*, 15–19.

- Higueras García, M. (2004). Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. *ASELE XV* (pp. 480–490).
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semantic*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takoshoku.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Luque, J. de D., & Manjón, F. J. (1998). Colocaciones léxicas: Cuestión lingüística o estilística. *IV Jornadas Internacionales sobre Estudios y Enseñanza del Léxico*. Granada.
- Navajas Algaba, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: Actividades para su explotación didáctica*. Antonio de Nebrija University.
- Navarro, C. (2007). Fraseología contrastiva del español y el italiano: Análisis de un corpus bilingüe. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 13. http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm
- Prieto González, S., Mosqueira Suárez, E., & Vázquez Veiga, N. (2009). Córpora y enseñanza de lenguas: Se buscan colocaciones. *Proceedings of the I International Corpus Linguistics Conference* (pp. 366–373). Murcia, Spain: Universidad de Murcia.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Espéculo*. <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>
- Santiago Alonso, G. M., & Šifrar Kalan, M. (2004). La necesidad de un diccionario combinatorio: La importancia de las colocaciones en la enseñanza de ELE. *ASELE XV* (pp. 820–823).
- Tortajada Millán, M. A. (2000). Las unidades fraseológicas: Una propuesta didáctica mediante situaciones comunicativas ilustradas en imágenes. *Frecuencia L*, 15, 27–39.
- Zuluaga, A. (2002). Los “enlaces frecuentes” de María Moliner: Observaciones sobre las llamadas colocaciones. *Lingüística española actual XXIV* (pp. 97–114). Madrid: Arco Libros.

CONTRASTIVE ANALYSIS, CRITERIA OF SELECTION AND DIDACTICS OF LEXICAL COLLOCATIONS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

SUMMARY: Lexical competence is a fundamental component of language learning. Although it is widely accepted that the acquisition of vocabulary must be based on linguistic, cognitive and psychological principles, many language teachers still find it difficult to balance these linguistic factors with lexical productivity and other pedagogical considerations.

This study offers the theory of lexical collocations as a possible solution. Why is this linguistic and cognitive theory important? How can it be applied to teaching Spanish as a foreign language? We will attempt to answer these questions and demonstrate, through a contrastive, cross-linguistic study of lexical collocations in Spanish, English and Serbian, that the criterion of productivity plays an essential role in the selection of lexical combinations to teach in the classroom.

KEYWORDS: collocation, lexical combinations, selection, contrastive analysis, pedagogical applications