

BARRIOS RODRÍGUEZ, MARÍA AUXILIADORA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS COLOCACIONES DE VERBO SOPORTE A ESTUDIANTES ANGLÓFONOS: UN ESTUDIO EMPÍRICO

BIODATA

Doctora en Filología Hispánica (2008) y profesora de la Universidad Complutense. Trabaja en semántica léxica y en lingüística computacional en el marco de la Teoría Sentido-Texto. Ha impartido clases de español a estudiantes extranjeros durante diez semestres. Ha participado en ocho proyectos de investigación y ha dirigido uno de ellos, cuyos resultados se pueden ver en www.masalladelespanol.com. Entre sus últimas publicaciones sobre léxico destacan el libro *Las colocaciones del español*, de 2015; un artículo escrito con Cliff Goddard sobre los verbos de degradación (en *Functions of Language*, 2013); y otro sobre herencia semántica (en *Wiener Slawistischer Almanach*, 2014). Su currículum completo se puede ver en <https://sites.google.com/site/auxibarriosr/>.

RESUMEN

El presente trabajo resume una investigación experimental sobre la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones verbales de verbo soporte realizada con estudiantes anglófonos. Estas construcciones siguen siendo olvidadas en la mayoría de los manuales y clases de ELE. Se intenta mostrar que el aprendizaje mejora si en la enseñanza se incluye el concepto de colocación, la descripción de las colocaciones verbales más productivas basada en la motivación semántica, y el estudio contrastivo de dichas colocaciones inglés-español. Para el estudio teórico de las colocaciones seguimos el modelo de la Teoría Sentido-Texto.

PALABRAS CLAVE: Colocaciones verbales, enseñanza-aprendizaje de las colocaciones, Español como Lengua extranjera, Teoría Sentido-Texto

A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING LIGHT VERB COLLOCATIONS TO ANGLOPHONE STUDENTS

This paper summarizes an experimental research of the process of teaching Light Verb Collocations to Anglophone students. Most manuals and courses of ELE do not include specific information of Spanish collocations. We try to prove that students improve when they can learn the concept of collocation alongside a set of the most productive Spanish verbal collocations (based on semantic motivation) and the contrastive study of English-Spanish collocations. The research was developed within the Framework of the Meaning-Text Theory.

KEY WORDS: verbal collocations, teaching and learning collocations, Spanish as Second Language, Meaning-Text-Theory

a enseñanza de las colocaciones sigue siendo una asignatura pendiente en ELE. Los materiales elaborados por las distintas editoriales a duras penas recogen su definición. Las instituciones dedicadas a ELE no las integran de modo sistemático en los contenidos curriculares, y los métodos seguidos por los docentes tampoco contemplan su aprendizaje. Los motivos pueden ser variados pero entre ellos, es posible que influya que muchos de los investigadores que trabajan sobre las colocaciones habitualmente no dan clases de español a extranjeros.

Se ha propuesto su enseñanza desde niveles básicos de aprendizaje, pues se observa que el aprendizaje del léxico mejora

funciones léxicas [FLL]. Algunas herramientas desarrolladas en dicho marco, como los diccionarios *DiCE* de Alonso Ramos¹ y *Dicouèbe* de Polguère² (2000), demuestran que las FLL no sólo son una potente herramienta para la lexicografía sino que resultan muy productivas en el aprendizaje de las colocaciones.

Cualquier profesor, libro de texto o programa que pretenda incluir la enseñanza de las colocaciones del español cuenta con los diccionarios combinatorios de Bosque (2006, 2004) que estudian en profundidad el fenómeno combinatorio.

Los investigadores de la Teoría Sentido-Texto, por su parte, estudian los sentidos genéricos que expresan las colocaciones en las que aparecen: colocaciones tan dispares como *éxito fulgurante* y *error grave* comparten un sentido común, como se aprecia en sus respectivas paráfrasis 'gran éxito' y 'gran error'.

Estos sentidos genéricos en la TST reciben el nombre de Función Léxica. Su estudio aporta una estructura coherente y ordenada en un mundo de relaciones léxicas que parece caótico. Además permite desarrollar ejercicios útiles para profesores de ELE, si lo integran con otras prácticas, como la iteración léxica (grupos en los que se repite una palabra) o al trabajo por campos léxicos (*leer, libro, lector*).

Mel'čuk (1998) defiende que expresiones aparentemente dispares como *hacer un examen*, *to take an exam* y *passer un examen*, no significan ni 'hacer', ni 'dar' ni 'pasar un examen', sino simplemente 'examinarse'. Se trata de uno de los muchos casos de verbos soporte, de contenido semántico abstracto, que se convierten sin embargo en verdadero escollo en el aprendizaje de una segunda

¹ Véase <http://www.dicesp.com/paginas>

² Véase: <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/>

lengua. Lo demuestra, por ejemplo, la extremada facilidad con la que los francófonos dicen **hacer un error* en lugar de *cometer un error*, o los anglófonos *?tomar un curso*³ por *asistir a un curso*.

En este artículo trabajaremos con un concepto de colocación que definimos como sigue:

Una expresión AB, como *hacer un examen*, que significa 'examinarse', es una colocación si cumple tres condiciones: a) la unidad léxica A (el lexema *examen*) es seleccionada de modo libre por el locutor (que quiere decir algo de un examen); b) el sentido de la colocación (en este caso 'examinarse') incluye el sentido de la unidad léxica A (en este caso 'examen'); c) la unidad léxica B (el lexema *hacer*) no es seleccionada libremente, sino de modo restringido, en función de A: si en lugar del sentido 'lo que hace un estudiante en un examen' quisiera expresarse 'lo que hace el profesor en una clase', se elegiría el lexema *clase* y el colocativo *dar*, y no *hacer*.

Definición de colocación
(basada en las definiciones de la Teoría Sentido-Texto)

El modelo no solo cubre las colocaciones verbales sino también las adjetivales, adverbiales y nominales. Por ejemplo, *error nimio*, *importancia relativa*, *color pálido* y *carácter débil*, son colocaciones que comparten el sentido genérico 'pequeño', 'no fuerte', 'no intenso', sentido que responde a la FL ANTIMAGN, cuyo significado es el resultado de sumar las paráfrasis de las FLL que lo constituyen, ANTI ('antónimo') y MAGN ('intenso', 'fuerte', 'grande', 'muy', 'mucho'). Aunque el sentido de las cuatro colocaciones sea común, los colocativos no son intercambiables en todos los casos: mientras se dice *importancia nimia* o *error relativo*, no se dice **carácter pálido*, **color nimio* o **importancia débil*, como es ve en (1):

(1)

³ Expresión correcta en algunos países de América, pero incorrecta en España.

error: *nimio, insignificante, minúsculo, inapreciable, leve, ligero*

importancia: *relativa, escasa, accesorio, ínfima, insignificante*

color: *pálido, claro, apagado, suave, desteñido, difuminado, inapreciable, tenue*

carácter: *apagado, blando, débil, permisivo, voluble*

Como veremos en el apartado 4, las funciones léxicas verbales permiten hacerse un esquema mental bastante claro de cuáles son las colocaciones verbales más productivas en una lengua, esquema que permite hacer estudios contrastivos muy interesantes.

La experiencia nos ha enseñado que si los estudiantes comprenden cómo se forman las colocaciones y cuáles son las colocaciones del español que difieren de las de su lengua materna, las aprenden mucho más fácilmente.

2. METODOLOGÍA Y LIMITACIONES DE LA EXPERIMENTACIÓN

Tras varios semestres enseñando a estudiantes anglófonos, apreciamos que la enseñanza de las colocaciones basada en la motivación semántica permite una mejora significativa en su aprendizaje. Esto se hace especialmente patente en el caso de las colocaciones verbales de verbo soporte, que son las que ofrecen mayor interés desde un punto de vista contrastivo. Decidimos hacer un estudio experimental, aunque condicionado por el reducido número de estudiantes de cada grupo y por la imposibilidad de trabajar con dos grupos al mismo tiempo, limitaciones con las que

tropezamos cada semestre. Por eso decidimos llevarlo a cabo durante dos semestres distintos con dos grupos diferentes, aunque de características similares.

El primer grupo estaba formado por ocho estudiantes universitarios americanos de veintinueve años. El segundo grupo lo constituían catorce estudiantes universitarios americanos de la misma edad. No hemos podido hacer un estudio cuantitativo basado en un análisis estadístico, porque el tamaño muestral era pequeño y no se podía probar que se cumpliera el requisito de normalidad. Por otra parte, al carecer de otro grupo para poder comparar, tampoco podíamos aplicar la prueba U de Mann-Whitney u otra similar.

Decidimos hacer el estudio del aprendizaje de las colocaciones basándonos en los errores / aciertos de un pretest y un posttest. En él debían rellenar los huecos en blanco de unas oraciones en las que faltaba el verbo. Se trataba de contestar adecuadamente cuál era el verbo acertado para treinta y dos colocaciones que diferían en inglés y en español, como *dar un curso* y *teach a course* (se pueden ver todas en la tabla 12).

La preparación previa al pretest era un simulacro de lo que ocurre en la mayoría de las clases de ELE: no hay enseñanza específica de las colocaciones, se cuenta con que el alumno las aprende de modo espontáneo al encontrarlas en textos orales y escritos. Para recrear estas circunstancias escribimos un texto literario que contuviera esas treinta y dos colocaciones. Leímos el texto con ellos en clase, explicamos todo el vocabulario que no comprendían y comprobamos que habían entendido qué significaban cada una de las colocaciones. Al día siguiente hicieron el pretest.

La preparación para el posttest fue específica y seguimos las pautas que habitualmente implementamos en clase: presentamos los

conceptos teóricos (para que aprendan a distinguir colocaciones de locuciones); vimos una descripción de los tipos de colocaciones verbales bastante detallada (tomada de Barrios, 2010) y terminamos con un estudio contrastivo (se muestran detalladamente cuarenta y siete de esas colocaciones en el apartado 4). Tras esto hicieron el postest.

Tanto el pretest como el postest los hicieron en clase, con una distancia de dos meses entre una y otra prueba. Nos planteamos que las colocaciones de uno y otro test fueran similares aunque con distintos verbos. Sin embargo, esto impedía medir el aprendizaje de un modo objetivo, puesto que en muchos casos, entre los sustantivos que pertenecen a un mismo campo léxico, solo hay uno que ofrece interés desde el punto de vista contrastivo. Si volvemos al ejemplo de antes, *teach a course (dar un curso)* es la única colocación de sustantivos de 'comunicación' en inglés que no recurre a *to give (to give a speech / lectura / answer / advice)*, colocaciones idénticas a las españolas (*dar un discurso / una clase / una respuesta / un consejo*). Decidimos, por tanto, que ambos test fueran idénticos, para evaluar de un modo exacto si había habido mejoras significativas en el aprendizaje de esas treinta y dos colocaciones.

En cuanto a las limitaciones del experimento, además de las relacionadas con el número reducido de estudiantes de cada grupo, hemos de añadir que estos estudiantes cursan un programa que es oficial en sus universidades americanas, por lo que hemos de ajustar los contenidos de las clases al programa que se debe impartir. Esto nos impidió completar nuestra clase dedicada a las colocaciones con un número suficiente de ejercicios que ayudara a consolidar los conceptos. A pesar de eso, pensamos que la experimentación corrobora ciertos datos que ya intuíamos por la experiencia docente,

y permitió que afloraran otros datos que habían pasado desapercibidos a nuestra consciencia en el día a día de la clase.

3. ESTUDIO CONTRASTIVO INGLÉS - ESPAÑOL: ELABORACIÓN DEL CORPUS

Las colocaciones de verbo soporte o ligero están formadas por un sustantivo y un verbo soporte, es decir, un verbo semánticamente no pleno, como el verbo *dar* en *dar una conferencia, dar una clase, dar una respuesta*. Muchos de los sustantivos que forman colocación con estos verbos son sustantivos deverbales derivados de verbos plenos. Por ejemplo, de los verbos plenos *opinar, abusar, acusar* derivan los sustantivos *opinión, abuso, acusación*, sustantivos que forman colocación con verbos soporte: *dar una opinión, cometer un abuso, hacer una acusación*.

Algunas de estas colocaciones resultan problemáticas en el aprendizaje, pues el verbo varía frecuentemente de una lengua a otra (*cometer un error, make a mistake, faire une erreur*). Hay otras colocaciones verbales, como las de verbos plenos realizativos (*conducir un coche*), fasaes (*surgir el amor*) y causativos (*componer un poema*) (ejemplos de Barrios, 2015). Estas son menos interesantes desde el punto de vista contrastivo, pues la traducción de una lengua a otra es bastante regular: son las llamadas *colocaciones congruentes* en terminología de Nesselhauf (2005), es decir, que se pueden traducir palabra por palabra.

Es frecuente en la bibliografía sobre verbos soporte, que se considere como tal el verbo *hacer*, en *hacer una caricia, hacer la maleta y hacer un pastel* (Pérez Serrano, 2015). Sin embargo, en la Teoría Sentido-Texto se clasifica como de verbo soporte solo la primera, pues el verbo está totalmente desemantizado (la

colocación significa 'acariciar'), mientras que en las otras dos el verbo tiene un significado pleno (en *hacer la maleta* el verbo significa 'preparar', sentido de la Función Léxica PREPARFACT₀, 'preparar la maleta para que cumpla su función'; y en *hacer un pastel*, significa 'crear', sentido de la Función Léxica CAUSFUNC₀, 'causar que el pastel exista').

Entre los verbos soporte más productivos del español se encuentran *dar*, *hacer* y *tener*. Para facilitar el aprendizaje de las colocaciones verbales de verbo soporte, hicimos un estudio contrastivo de ciento veintiséis colocaciones de verbo soporte (tomadas de la base de datos BADELE, Barrios, 2010). De ellas cincuenta y dos se formaban con un verbo soporte diferente en inglés (se muestran casi todas en las tablas 1-7). Recurrimos al inglés americano, por tratarse de estudiantes estadounidenses. Analizamos en clase la lista de las ciento veintisiete colocaciones, y vimos cuáles eran similares y cuáles diferentes en inglés y español.

La clasificación se basaba en la motivación semántica que subyace a los verbos soporte: por ejemplo en las colocaciones que expresan emoción es frecuente recurrir al verbo *sentir*, como en *sentir alegría / tristeza / emoción* (Sanromán, 2003); en las que expresan movimiento es frecuente recurrir al verbo *dar*, como en *dar un brinco / bote / salto* (Barrios, 2010).

Las colocaciones las agrupamos por proximidad de significado (como se ve en la tabla 2, que contiene sustantivos de sentimiento, manifestaciones de afecto y violencia) o por el verbo soporte (como en las tablas 4 y 7, que agrupan sustantivos diversos). En cada uno de estos casos se ha de considerar que el material usado con los estudiantes es más elaborado: por ejemplo, la tabla 2 solo recoge algunos de los ejemplos de tres tablas de origen, una para los sentimientos (como *alegría, euforia, envidia, nostalgia*), otra para

manifestaciones de afecto (como *abrazo, beso, caricia, pico*), y otra para gestos violentos (como *pellizco, codazo, bofetada, puñetazo*).

Los cuadros siguientes muestran algunas de esas colocaciones (en cursiva y versales aparecen las que difieren en una y otra lengua):

Tabla 1: Colocaciones de verbo soporte con sustantivos de comunicación

dar una clase	give a lecture
<i>DAR UN CURSO</i>	<i>TEACH A COURSE</i>
dar un silbido	give a whistle
<i>DAR UN CHILLIDO</i>	<i>CAUSE A SHRIEK</i>
<i>SOLTAR UNA CARCAJADA</i>	<i>GUFAW</i>

Tabla 2: Colocaciones del verbo *dar* con sustantivos de sentimientos, manifestaciones de afecto y violencia

dar un beso	give a kiss
dar un pellizo	give a pinch
<i>DAR UN PUÑETAZO</i>	<i>THROW / GIVE A PUNCH</i>
<i>DAR CELOS</i>	<i>CAUSE JEALOUSY</i>
dar alegría	give joy

Tabla 3: Colocaciones del verbo *dar* con sustantivos de movimiento y otros sustantivos de acciones bruscas

dar un paso	take a step
<i>DAR UN GIRO</i>	<i>MAKE A TURN</i>
<i>DAR UN VOLANTAZO</i>	<i>TURN THE STEERING WHEEL</i>
<i>DAR UN FRENAZO</i>	<i>CAUSE A HALT</i>

Tabla 4: Colocaciones del verbo *dar* con sustantivos de percepción, asistencia, estímulo y autorización

<i>DAR LA SENSACIÓN</i>	<i>GET THE IMPRESSION</i>
-------------------------	---------------------------

<i>DAR UN CORTE</i>	<i>CAUSE A CUT</i>
<i>DAR IMPULSO</i>	<i>GIVE A BOOST TO</i>
<i>DAR SOMBRA</i>	<i>TO SHADE</i>
dar ayuda	give help
<i>DAR/PRESTAR UN SERVICIO</i>	<i>PROVIDE A SERVICE</i>
<i>DAR APOYO</i>	<i>PROVIDE SUPPORT</i>
dar ánimo	give encouragement
<i>DAR ALIENTO</i>	<i>ENCOURAGING</i>
dar esperanza	give hope
<i>DAR UN PERMISO</i>	<i>CAUSE PERMISSION</i>
<i>DAR AUTORIZACIÓN</i>	<i>TO AUTHORIZE</i>
dar su aprobación	give approval

Tabla 5: Colocaciones del verbo *tener* con sustantivos de sensaciones y sentimientos (y algunas excepciones al verbo *tener*)

<i>TENER ALERGIA</i>	<i>TO BE ALLERGIC</i>
<i>TENER GANAS</i>	<i>TO FEEL LIKE</i>
<i>TENER VÉRTIGO</i>	<i>TO SUFFER FROM VÉRTIGO/TO BE DIZZY</i>
<i>TENER MALESTAR SENTIR DISGUSTO</i>	<i>TO GET UPSET</i>
<i>TENER APETITO</i>	<i>TO BE HUNGRY</i>
<i>TENER CANSANCIO</i>	<i>TO BE TIRED</i>
<i>TENER TRANQUILIDAD</i>	<i>TO BE QUIET</i>
<i>TENER RENCOR</i>	<i>HOLD A GRUDGE</i>
<i>TENER ENVIDIA</i>	<i>TO ENVY</i>
tener alegría	have joy
sentir tristeza	feel sad
<i>TENER RENCOR</i>	<i>HOLD A GRUDGE</i>
<i>TENER ENVIDIA</i>	<i>TO ENVY</i>
<i>TENER CELOS</i>	<i>BE JEALOUS</i>
<i>TENER MIEDO</i>	<i>BE AFRAID</i>
<i>TENER TERROR</i>	<i>FEEL TERROR</i>
tener vergüenza	have shame

Tabla 6: Colocaciones del verbo *tener* y otros con sustantivos de reacciones físicas, señales superficiales y pensamiento

tener tos/ tener llanto/ tener llantina	have cough / have cry
<i>TENER HIPO</i>	<i>TO HICCUP</i>
<i>EMITIR UN CARRASPEO</i>	<i>CLEARED HIS THROAT</i>
<i>EMITIR/SOLTAR UN RONQUIDO</i>	<i>TO SNORE</i>
<i>SOLTAR UN ESTORNUDO</i>	<i>TO SNEEZE</i>
<i>EMITIR UN JADEO</i>	<i>TO GASP</i>
tener una herida	have an injury
<i>TENER PREJUICIOS</i>	<i>BE PREJUDICED/HAVE PREJUDICES</i>

Tabla 7: Colocaciones del verbo *hacer* con sustantivos de actividades, deporte, vida social y religiosa, manifestaciones corporales (y algunas excepciones)

<i>HACER UNA VISITA</i>	<i>PAY A VISIT MAY A VISIT</i>
hacer una reunión	make a meeting
<i>HACER HUELGA</i>	<i>TO STRIKE</i>
<i>HACER ORACIÓN</i>	<i>TO PRAY</i>
hacer un sacrificio	make a sacrifice
<i>DAR CULTO</i>	<i>TO WORSHIP</i>
<i>HACER UN GUIÑO</i>	<i>TO WINK</i>
<i>HACER UNA MUECA</i>	<i>TO GRIMACE</i>
<i>HACER UN MOHÍN</i>	<i>TO POUT</i>
<i>DEJAR HUELLA</i>	<i>LEAVING A TRACE</i>
<i>DEJAR RASTRO</i>	<i>TO TRACK</i>
<i>DEJAR CICATRIZ</i>	<i>TO SCAR</i>
hacer una herida/ arrugas	make a wound / wrinkles

4. EXPERIMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se ha adelantado en el apartado 3, una vez detectadas las cincuenta y dos colocaciones que a priori más problema podrían dar, creamos un texto literario con treinta y dos de esas colocaciones. De él sacamos las oraciones que formarían parte del pretest y postest

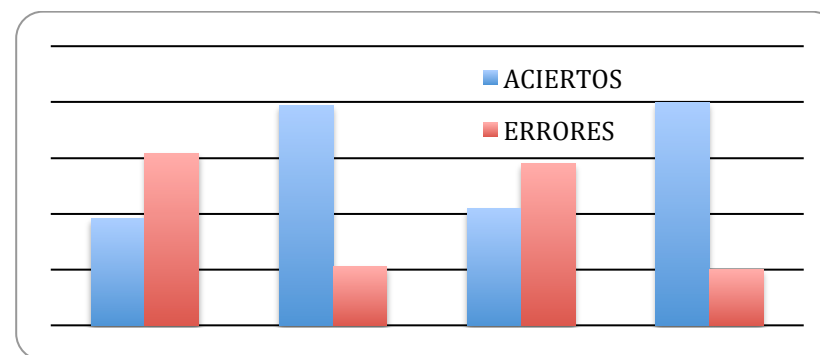
(las colocaciones que aparecían en dichas pruebas se muestran en la tabla 12). El texto literario se leyó en clase, solucionamos las dudas de vocabulario y una semana después hicieron el pretest.

Durante seis semanas seguimos con los contenidos del programa; la séptima semana vimos el concepto de colocación (presentado en el apartado 2), los tipos de colocaciones verbales y el estudio contrastivo (resumido en el apartado 4). En el caso del primer grupo no hubo ejercicios de refuerzo, en el segundo sí los hubo. Con esto queríamos medir la eficacia de los ejercicios. Una semana después hicieron el postest (idéntico al pretest). Entre una y otra prueba mediaron dos meses, tiempo suficiente para olvidar la prueba. A continuación mostramos los resultados del pretest y del postest para los dos grupos, el de 2014 y el de 2015. Mostraremos solo el número de errores en ambos casos para cada una de las treinta y dos colocaciones. Se ha de tener en cuenta que el número máximo de errores depende del número de estudiantes de cada grupo, ocho en el grupo de 2014 y catorce en el grupo de 2015.

4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: MEJORA DEL APRENDIZAJE

Los resultados de las pruebas muestran cómo hubo una mejora significativa en el aprendizaje en ambos grupos. En el grupo A (2014) se pasó de un 61,7% de errores en el pretest a un 21,1% de errores en el postest; mientras que en el grupo B (2015) se pasó de un 58,2% de errores en el pretest a un 20,1% de errores en el postest. Si pensamos en términos de notas de evaluación estos resultados implican pasar de un 3'9-4,1 en el primer examen a un 7,9-8 en el segundo, resultado, a nuestros ojos, significativo desde el punto de vista didáctico. La figura 1 refleja estos resultados.

Figura 1: Resultados de las pruebas en ambos grupos: errores y aciertos



Como se puede apreciar, el grupo del segundo año presentó una pequeña ventaja en los resultados del pretest, pero el aprendizaje en ambos grupos fue muy similar, pues el primer grupo logró un 78,9% de aciertos en el postest, mientras que el segundo solo le superó en un punto, al alcanzar un 79,9% de aciertos en la misma prueba. Además, los datos señalan que para ambos grupos lo más importante fue la explicación y comprensión de los conceptos, y no tanto los ejercicios (recordemos que solo los hizo el segundo grupo), pues solo hay un 0,1% de diferencias en el aprendizaje del primer grupo con respecto al segundo. Este dato corrobora lo que adelantan Boers et al (2014): la poca eficacia de la repetición de ejercicios de colocaciones verbales semánticamente próximas sin explicación semántica. Pérez Serrano (2015) también demuestra que la exposición a las colocaciones sin comprensión del concepto no produce mejora significativa.

Para algunos estudiantes el aprendizaje fue especialmente significativo, como se aprecia en las Tablas 11 y 12. Es el caso de los estudiantes 3 y 5, del grupo A, que pasaron de 23 y 24 errores a 4, lo que supone una mejora del 63%. Con una mejora algo más leve, en

el grupo B destacaron los estudiantes 8 y 11, que pasaron de 23 a 5 errores y de 18 a 3, respectivamente. Los estudiantes con mejoras menos significativas del primer grupo fueron el 7 y el 8, que pasaron de 21 y 23 errores a 13 y 12. En el segundo grupo, un estudiante pasó solo de 10 a 7 errores.

Bajo nuestro punto de vista, estos datos son interesantes, pues si en su conjunto los resultados de ambos grupos fueron bastante similares, cada individuo, sin embargo, presenta distintas particularidades, en muchos casos vinculadas a la capacidad de trabajo y a la motivación demostrada durante el curso.

Tabla 11: Errores en cada prueba de los ocho estudiantes del grupo A

ESTUDIANTES GRUPO A	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL ERRORES
ERRORES PRETEST	25	19	23	11	24	10	21	25	158
ERRORES POSTEST	9	2	4	5	4	5	13	12	58

Tabla 12: Errores en cada prueba de los catorce estudiantes del grupo B

B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL ERRORES
E	10	20	16	17	17	18	22	23	20	21	18	21	19	21	261
E	7	5	6	4	5	6	8	5	9	10	3	7	5	10	90

4.2. DIFICULTADES QUE OFRECEN CADA UNA DE LAS COLOCACIONES

Como acabamos de mencionar, en el aprendizaje influyen factores personales, como la facilidad para el aprendizaje de una lengua, el nivel inicial de ELE, el tiempo dedicado al estudio, etc. El reducido

tamaño de la muestra nos impedía hacer un estudio detallado de estos factores. Sin embargo, sí permitía averiguar si había algún tipo de colocación que les resultara especialmente difícil o especialmente fácil a todos los participantes de ambos grupos. La tabla 12 muestra la mejora en el aprendizaje de cada colocación: el número máximo de errores coincide con el número de estudiantes de cada grupo.

Tabla 12: Errores de cada colocación en cada prueba

COLOCACIÓN	ERRORES PRETEST GRUPO A (8 ESTUD.)	ERRORES POSTEST GRUPO A (8 ESTUD.)	ERRORES PRETEST GRUPO B (14 ESTUD.)	ERRORES POSTEST GRUPO B (14 ESTUD.)
Atribuirse el mérito	8	7	13	1
Dar aliento	7	3	11	1
Dar apoyo	5	-	5	-
Dar autorización	5	1	9	4
Dar celos	5	-	11	10
Dar culto	8	4	14	3
Dar(le) ganas de	3	-	3	-
Dar la sensación	4	-	5	1
Dar miedo	2	-	1	1
Dar permiso	2	-	6	1
Dar un grito	6	1	5	4
Dar un curso	7	-	12	4
Dar un beso	1	-	3	2
Dar sombra	4	-	7	2
Dar un volantazo	7	1	11	10
Dar un giro	5	1	12	11
Dar un frenazo	7	2	13	3
Dejar una huella	8	3	12	2
Echar la culpa	8	4	7	1
Hacer carantoñas	7	4	9	3
Hacer oración	7	4	13	1
Hacer una visita	4	3	12	4
Hacer un gesto	2	2	9	4

Hacer un mohín	4	3	7	1
Ir a la huelga	2	3	8	-
Prestar un servicio	6	-	9	2
Soltar un ronquido	8	8	14	4
Soltar una carcajada	8	4	11	2
Tener alergia	3	-	3	3
Tener envidia	3	-	8	5
Tener prejuicios	1	-	3	-
Tener vértigo	2	-	2	-
TOTAL ERRORES	158	261	58	90

Con cada grupo quisimos medir la relación entre la eficacia del aprendizaje y la enseñanza con algo más de detalle de algunas colocaciones. Para medir concretamente este ítem, el primer año no explicamos en clase ni hicimos ejercicios con dos colocaciones, *soltar un ronquido* y *atribuirse el mérito* (en azul en la tabla 12), de modo que los estudiantes las encontraron por primera vez en el texto y no volvimos a insistir en ellas al presentar el concepto de colocación y su tipología. Con el segundo grupo, sin embargo, sí las explicamos en el conjunto de la presentación teórica de las colocaciones.

Como se puede apreciar en el pretest de ambos grupos, prácticamente todos los estudiantes desconocían estas colocaciones. El resultado del postest del primer año muestra como solo un estudiante aprende una de estas colocaciones, mientras que todos los estudiantes del segundo año aprenden *atribuirse el mérito*, y diez de ellos *soltar un ronquido*.

Con las colocaciones *dar celos*, *dar un volantazo* y *dar un giro* (en verde en la tabla 12), hicimos lo contrario, las trabajamos con el grupo A pero no con el B. Como se puede apreciar en la tabla, mientras en el grupo A varios estudiantes las asimilaron (todos los estudiantes habían aprendido la primera y solo uno falló en la segunda y la tercera), en el B fallaron en el pretest entre once y doce

estudiantes, y de ellos solo uno aprendió cada una de esas tres colocaciones.

Todo esto indica que la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte basada en la motivación semántica es un factor fundamental en el aprendizaje de estas colocaciones, especialmente en los casos en los que desde el punto de vista contrastivo hay diferencias. Y que a la hora de enseñarlas, algunas de ellas presentan más dificultades que otras. Por eso puede ser positivo localizar cuáles les resultan más difíciles (como *atribuirse el mérito*, *soltar un ronquido*, *dar celos*, *dar un volantazo* y *dar un giro*) y detenerse en ellas algo más.

En la tabla 12 también se aprecia que las colocaciones de dificultad alta, como *prestar un servicio* y *dar la sensación* (en rosa en la tabla 12), desconocidas para buena parte de los estudiantes, son aprendidas prácticamente sin errores; algo similar ocurre con *dar un curso*, *dar un frenazo* y *dejar una huella*, aunque con menos éxito que las anteriores. Otras colocaciones de dificultad media (acertadas solo por la mitad de los estudiantes en el pretest), como *dar sombra* y *dar apoyo*, también presentan un número muy alto de aciertos en el postest.

Solo una de estas últimas presenta cierta vinculación semántica con su equivalente en inglés (*provide support*), por lo que estos ejemplos también llevan a pensar que esta propuesta didáctica para el aprendizaje de las colocaciones de verbo soporte es eficaz incluso para las colocaciones no congruentes (aquellas que no se pueden traducir palabra por palabra, Nesselhauf, 2015).

Sin embargo, hay también colocaciones con mucha dificultad inicial que solo son aprendidas por la mitad de los estudiantes: *dar aliento*, *echar la culpa*, *dar culto*. Algo similar ocurre con *dejar una huella*

(*leaving a trace*), para la que, como ocurría con *dar apoyo* (*provide support*), se conserva cierta vinculación semántica en ambas lenguas. En el caso de *dar un beso*, colocación congruente (*to give a kiss*), tres estudiantes en total fallaron en el pretest (proponían *mandar un beso*), y dos en el postest (una respuesta era *mandar un beso* y la otra aparecía en blanco), lo que corrobora la hipótesis de Nesselhauf (2005) acerca de que las colocaciones congruentes no siempre dan resultados positivos. Además, en este caso, debemos considerar que una de las estudiantes que falló en el postest había contestado correctamente en el pretest (algo que ocurrió con otras cuatro respuestas), lo que señala que hay gran cantidad de factores relacionados con este aprendizaje que quedan fuera del alcance del profesor.

Por último se puede observar que en algunas colocaciones hay escasos fallos en el pretest y ninguno en el postest (*darle ganas de, tener prejuicios, tener vértigo*) (en rojo en la tabla 12). Entre estas hay una colocación congruente (*have prejudices*) pero otras dos que no lo son (*to feel like, to suffer from vertigo*). Desconocemos a qué podría deberse esta coincidencia, excepto en el caso de la primera colocación, cuyo acierto podría estar relacionado con el hecho de que en clase se expusieran las diferencias entre *dar ganas* y *tener ganas*. Los estudiantes comprendieron la diferencia semántica que subyace al verbo soporte y al verbo causativo, por lo que de nuevo se pone de manifiesto no solo la importancia de la explicación semántica sino lo que ayuda a los estudiantes comprender las diferencias entre verbos plenos y verbos soporte (en este caso *dar* en *dar ganas*, como en “me dan ganas de salir corriendo”, no es verbo soporte sino que significa ‘causar que existan ganas de algo en alguien’). Este dato de nuevo subraya algo que sabíamos por

experiencia⁴: que los verbos soporte (y no los verbos plenos) son los que provocan mayores dificultades en el aprendizaje.

Por completar este análisis, podemos añadir que, entre las colocaciones desviadas, se encuentran algunas correspondientes a traducciones palabra por palabra de colocaciones no congruentes, como ?*hacer un giro* (*to make a turn*), o traducciones aproximadas, como **dar una visita* (*to pay a visit*). Otras colocaciones desviadas provienen de no haber entendido el contexto oracional y de haber confundido un verbo causativo con un verbo soporte (como es el caso de *sentir/tener celos*, colocaciones de verbo soporte ausentes en el texto, frente a *dar celos*, colocación causativa presente en el texto).

5. CONCLUSIONES

El estudio que hemos llevado a cabo, aun con ciertas limitaciones que no pudimos salvar, muestra que la comprensión del concepto de colocación, su tipología basada en la motivación semántica y el estudio contrastivo con la lengua materna, facilitan el aprendizaje de las colocaciones de verbo soporte. También indica que la enseñanza tradicional, que confía el aprendizaje a la mera exposición a textos que contienen colocaciones, es poco eficaz: la prueba experimental realizada ha demostrado que los resultados cambian de un 21,1-20,1% de aciertos en el caso de la enseñanza tradicional, a un 78.9-79,9% de aciertos en el caso de enseñanza explícita de las colocaciones basada en la agrupación semántica de los sustantivos.

⁴ Hemos apreciado año tras año que la atención en clase es mucho mayor al explicar los verbos soporte que al explicar los verbos plenos.

Los resultados indican también que el refuerzo con ejercicios supusieron solo una mejora de un 0,1% en el aprendizaje. Este dato se debe tomar con cautela, pues los informantes de este estudio son buenos estudiantes, por lo que están habituados a memorizar y no necesitan de muchos ejercicios para aprender. Se deduce del estudio también que algunas colocaciones resultaron especialmente difíciles para unos estudiantes pero no para otros. Se aprecia, además, que no hay tanta vinculación directa como cabría esperar entre el éxito del aprendizaje y las colocaciones congruentes (*dar un beso, to give a kiss*), pues aunque estas son las colocaciones que dan menos problemas, hay cinco casos en los que los estudiantes fallaron al dar cuenta de su conocimiento, tanto en el pretest como en el postest. Se deduce también que hay factores del aprendizaje que escapan al docente y al propio proceso de enseñanza, pues en algunos casos un mismo estudiante para la misma colocación acertó en el pretest y falló en el postest. Se corrobora un dato que señala nuestra experiencia, que las colocaciones de verbos vacíos plantean más dificultades que las de verbos plenos, y que los estudiantes ponen más interés en el aprendizaje de los verbos soporte que en el de los verbos plenos. Y por último se indica que para completar el aprendizaje de las colocaciones de verbo soporte, el estudiante necesita comprender este concepto con ejemplos adecuados y suficientes, organizados semánticamente, y centrados especialmente a aquellas colocaciones que ofrecen más dificultad desde el punto de vista contrastivo.

En cuanto a la experimentación que hemos desarrollado, sería interesante contar un tamaño muestral suficiente para cumplir el requisito de normalidad. Esto permitiría hacer un estudio cuantitativo y analizar otros muchos datos que han quedado fuera de nuestro estudio.

REFERENCIAS

- Bahns, J. (1993), "Lexical collocations: A contrastive view", *ELT Journal* 37,1:56-63.
- Boers, F., M. Demecheleer, A. Coxhead, S. Webb. (2014), "Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations", *Language Teaching Research* 18(1): 54-74.
- Bosque, I. (2006), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Barrios, M. A. (2015), *Las colocaciones léxicas del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Barrios, M. A. (2012), "El aprendizaje de las colocaciones por medio de las glosas de las Funciones Léxicas", *Lenguaje y Textos* 35:123-130.
- Barrios, M. A. (2010), *El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto*. Barcelona: Estudios de lingüística del español, Colección Monografías, 30 [consulta 15 de octubre de 2016]. Disponible en la web: <http://elies.rediris.es/elies30/>.
- Higueras García, M. (2007), *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. Colección Monografías, núm. 9.

Higueras García, M. (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Higueras García, M. (2004), *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid [Tesis inédita].

Lewis, M. (2000), *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. Boston: Heinle.

López Rivero, E. (2008), *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Mel'čuk, I. (1998), "Collocations and Lexical Functions". En A. P. Cowie (ed.) (1998): *Phraseology. Theory, analysis and applications*. Oxford: Clarendon Press, 23-53.

Nesselhauf, N. (2005), *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Pejovic, A. (2003), *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear en español contemporáneo: aspectos descriptivos aplicados*. Granada: Universidad de Granada [Tesis inédita].

Pérez Serrano, M. (2015), *Un enfoque léxico a prueba: Efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Salamanca: Universidad de Salamanca [Tesis inédita].

Polguère, A. (2000), "Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French". *Proceedings of EURALEX 2000*, 517-527 [consulta 15 de octubre de 2016]. Disponible en la web:

<http://www.olst.umontreal.ca/polguere/index.html>

Sonbul, S. y N. Smichtt. (2013), "Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations Under Different Input Conditions", *Language Learning* 63(1):121–159.

FECHA DE ENVÍO: 17 DE OCTUBRE DE 2016