

El enfoque parafrástico en la enseñanza de las colocaciones en niveles avanzados¹

The paraphrastic approach in teaching
collocations at advanced levels

Diego Sánchez Mayor

Universidad Complutense de Madrid
España

ONOMÁZEIN | Número especial XV

Cuestiones de lexicología y fraseología para la práctica lexicográfica: 184-212

DOI: 10.7764/onomazein.ne15.08

ISSN: 0718-5758



Diego Sánchez Mayor: Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura, Universidad Complutense de Madrid, España. ORCID: 0000-0002-4847-0808. | E-mail: diesan08@ucom.es

Resumen

La adquisición de las colocaciones en el aprendizaje de segundas lenguas representa una importante línea de trabajo actualmente. La implicación en el discurso de estas construcciones, como una manifestación más del conocimiento léxico de un hablante, ha suscitado el interés de examinar cómo un aprendiente de L2 percibe y asimila las colocaciones. Se ha constatado que, incluso en estudiantes de nivel avanzado, la colocación representa un obstáculo, por cuanto se contabilizan numerosos errores en estas construcciones. Conscientes de esta dificultad, ciertos autores han destacado el sobreuso que estos aprendientes hacen de ciertos colocativos (ej.: *Le hicieron una pregunta*), en detrimento de otras soluciones válidas que no resultarían seleccionadas (ej.: *Le {lanzaron/formularon/plantearon} una pregunta*). En este artículo argumentamos la utilidad de emplear la paráfrasis, que es aquella equivalencia semántica entre diferentes producciones lingüísticas, como una orientación metodológica para afrontar este desafío. Se propone una adaptación pedagógica de las Funciones Léxicas de la Teoría Sentido-Texto (Mel'čuk, 1996, 2015; Mel'čuk y Polguère, 2021) con el objetivo de lograr un acercamiento dirigido, consciente y reflexivo a la realidad lingüística que representa la colocación. Se trata de una metodología que persigue el fortalecimiento de la competencia colocacional del estudiante. En este sentido, este trabajo incluye una selección de ejercicios en español que pone en práctica esta propuesta.

Palabras clave: colocación; paráfrasis; enseñanza de segundas lenguas; nivel avanzado; Función Léxica.

Abstract

The acquisition of collocations in second language learning currently represents an important line of research. The involvement of these constructions in the discourse, as another manifestation of the speaker's lexical knowledge, has sparked interest in examining

1 Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto “DiRetEs: Diccionario Reticular del Español. Diccionario analógico y relacional con acceso desde el sentido y desde la forma. Fase 2”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y con fondos europeos EIE (PID2021-122894NB-I00). El autor también hace constar su ayuda FPU (21/00827) del Ministerio de Universidades de España.

how a L2 learner perceives and assimilates the collocations. It has been highlighted that collocations are a major obstacle even for advanced learners, since numerous errors are recorded. Aware of this difficulty, certain authors brought to light the overuse that these learners make of certain collocates (Spa. ex.: *Le hicieron una pregunta*), to the detriment of other solutions that could not be selected (Spa. ex.: *Le {lanzaron/formularon/plantearon} una pregunta*). Therefore, we argue the usefulness of utilizing the paraphrase, which is the semantic equivalence between different linguistic productions, as a methodological guideline to face this challenge. This proposal makes a pedagogical adaptation of the Lexical Functions of the Meaning-Text Theory (Mel'čuk, 1996, 2015; Mel'čuk and Polguère, 2021) with the goal to achieve a targeted, conscious, and thoughtful approach to the linguistic reality that the collocation represents. It is a methodology that aims at strengthening the learner's collocational competence. In this regard, this work includes a selection of exercises in Spanish that puts this proposal into practice.

Keywords: collocation; paraphrase; second language teaching; advanced level; Lexical Function.

1. Introducción

Se defiende en este trabajo que las colocaciones representan aquellos binomios léxicos (base-colocativo) en los que se materializa la tensión dada entre el significado que un hablante desea expresar y las restricciones combinatorias que una lengua impone. En el aprendizaje de segundas lenguas, adquirir el inventario colocacional de la lengua meta es realmente complejo, pues existe el riesgo latente de que lo que el estudiante desee expresar sea codificado de manera defectuosa por una desacertada elección léxica (Pérez Serrano, 2014; Buendía Castro, 2020).

En muy raras ocasiones una colocación se concreta exclusivamente en una combinación única, entendida como aquella en la que un determinado colocativo solo se materializa en contextos muy específicos. Ciertos sintagmas, como *comida opípara*, *pingües beneficios* o *esfuerzo ímprobo*, entre otros casos, ejemplifican esta inusual situación. Sobre este asunto, cabe indicar que la unidad léxica que se selecciona en estos casos no es la única elección disponible, sino que representa una alternativa colocacional más. Un colocativo es, como se defiende en este trabajo, la expresión particular de un significado unitario que vincula dos unidades léxicas bajo una restricción combinatoria. Este significado contenido en la colocación da cuenta de otras realizaciones parafrásticas posibles y perfectamente válidas, como *comida* {*espléndida/magnífica/exquisita*}, *beneficios* {*altos/incalculables/astronómicos*} o *esfuerzo* {*colosal/descomunal/inhumano*}. Todas estas colocaciones pivotan sobre un mismo valor —en este caso, intensificador— que no solo sistematiza estos casos concretos de combinación, sino que también permite describir con una mayor amplitud este tipo de relaciones léxicas.

El siguiente trabajo procura trasladar este planteamiento lexicológico al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, con especial atención al Español como Lengua Extranjera (ELE). Se presenta la convicción de que favorecer un enfoque parafrástico en la enseñanza de las colocaciones puede resultar sumamente provechoso en estudiantes de nivel avanzado. El hecho de estimular su capacidad de reformulación hará que la competencia léxica del estudiante avanzado pueda verse realmente fortalecida, en términos de un dominio más solvente y profundo de los diferentes esquemas combinatorios de la lengua que se está aprendiendo. A partir de las Funciones Léxicas de la Teoría Sentido-Texto, comprendidas como medios parafrásticos de carácter nocional, se propone en este artículo una contextualizada selección de ejercicios que puedan servir de modelo para una instrucción explícita y consciente de las colocaciones.

2. La colocación en la enseñanza de segundas lenguas: algunas consideraciones

2.1. La importancia de la colocación en el aprendizaje del léxico

La colocación representa una línea de trabajo que ha cobrado una gran relevancia en la adquisición del léxico y la fraseología de una segunda lengua (Meunier y Granger, 2008; Rufat

y Jiménez Calderón, 2019; Boers, 2021; etc.). Con frecuencia se ha señalado que, al margen de las reglas y combinaciones gramaticales, había una serie de procedimientos de combinatoria léxica que a menudo quedaban inadvertidos en el aprendizaje de segundas lenguas (Nation, 2001). Ciertas posturas, como las que sostienen la importancia de la colocación y otros usos fraseológicos para saber hablar como un nativo (Howarth, 1998), han promovido una línea de estudio que expresa el convencimiento de que una parte del conocimiento del léxico de una lengua se ve correspondido, en buena medida, con un dominio adecuado de sus colocaciones. A este respecto, ha quedado también demostrado que las colocaciones plantean un problema tanto para el estudiante como para quien diseña un curso de idiomas, en la medida en que la competencia colocacional no se encuentra completamente acompañada con la adquisición de unidades léxicas (Men, 2018).

Cualquier lector coincidirá en que aprender el léxico de una lengua no consiste en almacenar mentalmente una relación enumerativa de palabras, sino que se trata de un proceso de una mayor complejidad: de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, progresivo y dinámico (Higuera García, 2011: 454). Evidentemente, es importante contar con un vocabulario de base que vaya enriqueciéndose con el paso del tiempo. No obstante, también es esencial conocer cómo las palabras, por pocas que sean, se interrelacionan en el discurso manifestando sus posibilidades combinatorias. En el léxico, al igual que en otros niveles de adquisición, se presentan diversos fenómenos confluentes —formas, significados, funciones, colocaciones, registros, etc.—, que hacen absolutamente necesario que un aprendiente conozca en profundidad una palabra dada para admitir que la domina (Rufat y Jiménez Calderón, 2015: 102). Esta dimensión en el análisis, caracterizada por estudiar cómo de bien se dominan ciertas palabras, es comúnmente denominada en la bibliografía como profundidad de vocabulario, a diferencia de aquellos otros estudios que examinan aquella proporción numérica de palabras que se conoce —amplitud de vocabulario—.

Es bastante significativo el hecho de que la colocación se caracterice por presentar una dificultad de codificación lingüística (Seretan, 2009: 306; Pulido y Dussias, 2019: 661-662) y no tanto de descodificación. Esta primera, entendida como la configuración adecuada de estas secuencias, difiere de la descodificación o comprensión por el hecho de ser característica de una determinada lengua. En el aprendizaje de lenguas, la diferencia que pueda haber entre una codificación combinatoria solvente y otra que no lo es no es de ningún modo irrelevante, pues la producción acertada de estas secuencias determina la fluidez e incluso la confianza² de un aprendiente. Esta fluidez en el discurso se logra a través de

2 De acuerdo con Granger (1998: 156), las colocaciones, al igual que otros compuestos formulaicos, pueden ejemplificar las “islas de confiabilidad” de Dechert (1984), que corresponden a aquellas secuencias que, dado su carácter prefabricado, eximen al aprendiente de emprender una tarea lingüística en la que pueda cometer errores.

la manifestación de un adecuado conocimiento de todas aquellas combinaciones léxicas posibles, lo que requiere del manejo de colocaciones de muy distinta tipología. A fin de cuentas, disponer de una sólida competencia colocacional es uno de los objetivos que todo aprendiz de una lengua persigue, ya sea de forma consciente o inconsciente.

Esta “competencia colocacional” a la que Hill (2000) se refiere es una cuestión que, si bien se trabaja de manera omnipresente en la enseñanza de lenguas³, necesita de un mayor número de planteamientos que promuevan una concienciación activa a este tipo concreto de construcciones. En consonancia con planteamientos explícitos de enseñanza, como la llamada hipótesis de la captación (Schmidt, 1990), sostenemos que el aprendiz debe ir sensibilizándose de una forma gradual al fenómeno de la colocación, especialmente a través de acercamientos dirigidos hacia las propiedades particulares de este fenómeno sintagmático. Una vez que el estudiante sea consciente de que las palabras que tienden a funcionar juntas presentan un significado propio y regular como construcción, consideramos que llamar la atención sobre la posibilidad o imposibilidad de combinar ciertos colocativos con ciertas bases podrá derivar en una mayor retención de estas construcciones.

2.2. La colocación como producción formulaica —y no formulaica—

Considerando la formulaicidad como aquella propiedad lingüística de ciertas construcciones que permite, por ejemplo, reducir y agilizar el esfuerzo de procesamiento (Conklin y Schmitt, 2012), se ha señalado en la bibliografía el carácter manifiestamente formulaico que presentan las colocaciones, en vista de que representan patrones recurrentes que han ido adquiriendo de manera gradual un estatus de convención en forma de rutinas lexicalizadas (Granger, 1998; Wray, 2002).

Normalmente, ante combinaciones restringidas como *sufragar un gasto*, *el viento amaina* o *error garrafal*, un hablante nativo no precisa de una explicación para poder entender y reproducir dichas secuencias. De hecho, un hablante nativo rara vez se detendrá en cuestiones tan intrincadas, como la razón o el motivo de que ciertos verbos o adjetivos tiendan a funcionar con determinados sustantivos. Ciertas declaraciones, que cualquiera puede haber escuchado, como “*Así es como siempre se ha dicho*” o “*Así se dice en español*”, responden a la creencia de que la colocación, así como otras producciones formulaicas, son formas culturalmente institucionalizadas que, por el hecho de pertenecer al conocimiento compartido de una comunidad, no precisan de ser explicadas para que un nativo las comprenda (Wray, 2002: 72-73). Esta circunstancia, sin embargo, parece no trasladarse, al menos

3 El formato de ejercicio “Multiple Choice Cloze”, característico de los exámenes oficiales de idiomas, es un buen ejemplo de esto al movilizar un volumen muy considerable de colocaciones.

de forma completa, al ámbito de la enseñanza de lenguas. Se ha sugerido la idea de que la colocación, así como otros tipos de producción fraseológica (Poulsen, 2022: 74), constituya diferentes realidades funcionales para un nativo y para un aprendiente (Granger, 1998: 151). Para el nativo, la colocación sí sería formulaica, pues es entendida como una asociación léxica rutinaria y prefabricada en su mente, cuyas piezas se pueden separar en determinadas circunstancias de introspección. En cambio, para un aprendiente no nativo, estas construcciones no serían completamente formulaicas. Las colocaciones de una segunda lengua parecen ser asimiladas como un conjunto de elementos autónomos, que, para que hallen un sentido, habrán de ensamblarse mentalmente en segunda instancia.

Siguiendo este planteamiento, se puede considerar que el alumnado construye su aprendizaje de estas secuencias a través de reglas —combinatorias, en este caso— y no tanto a partir de rutinas lexicalizadas (Foster, 2001). En este trabajo se defiende, por esta razón, la utilidad de presentar la colocación como un fenómeno en el que convergen sistemáticamente diferentes manifestaciones formales sobre una misma motivación semántica. Sensibilizar al alumnado de este carácter sistemático de la colocación, en la que se relega una aproximación a la apariencia formal de estas combinaciones, en beneficio de una visión de análisis que explique y anticipe estos comportamientos combinatorios, es algo que consideramos que merece la pena implementar en un aula de lengua extranjera.

2.3. La competencia colocacional en niveles avanzados

La colocación presenta una complejidad que va más allá de las primeras etapas del aprendizaje de una lengua (Nesselhauf, 2005). En este sentido, se contabilizan numerosos estudios —por lo general, de corpus— en los que se ha advertido cómo la configuración de las colocaciones supone un verdadero desafío incluso para un estudiante de nivel avanzado, competente en la gramática de una lengua y conocedor de un léxico considerable, cuantitativa y cualitativamente (p. ej.: Channell, 1981; Bahns y Eldaw, 1993; Granger, 1998; Källkvist, 1998; Nesselhauf, 2003, 2005; Leśniewska, 2006; Martelli, 2006; Bolly, 2011; Laufer y Waldman, 2011; Men, 2018; Buendía Castro, 2020).

Sobre este particular, cabe señalar la tendencia del alumnado a experimentar un estancamiento en su progresión en esta fase de aprendizaje. Ha podido constatarse que los estudiantes de niveles avanzados evitan emplear unidades fraseológicas poco frecuentes, entre las que se incluyen determinadas colocaciones (Leśniewska, 2006). Estos usuarios, de acuerdo con Channell (1981: 120), “fracasan en explotar todo el potencial de las palabras que incluso ya conocen, en vista de que solo las emplean en aquellas pocas colocaciones de las que están seguros”. En este sentido, observaciones como estas se ven complementadas con otras advertencias, como es el sobreuso en el discurso que los estudiantes hacen de ciertos colocativos. Ciertos trabajos han podido advertir que los estudiantes avanzados realizan un uso excesivo de ciertas formas verbales frecuentes respecto a otras soluciones

posibles (Källkvist, 1998; Buendía Castro, 2020). Esto representa una circunstancia que, en la práctica, desluce el discurso que un aprendiente elabora. Es el efecto acumulativo de haber usado de manera sistemática un número limitado de unidades léxicas, en lugar de otras igualmente válidas, lo que puede caracterizar de manera evidente el discurso de un hablante no nativo (Leśniewska, 2006: 99)⁴. Por ejemplo, el empleo sistemático de *hacer* para la configuración de la colocación *hacer una pregunta*, sea en el contexto que sea, cuando existen otros colocativos apropiados (*formular, lanzar, plantear*) para la expresión del sentido de ‘preguntar’, si bien no constituye una equivocación como tal, sí que puede evidenciar que el sobreuso de una determinada unidad⁵ puede obstaculizar el despliegue de otras soluciones léxicas perfectamente admisibles (p. ej., *Los fiscales le {hicieron/lanzaron/plantearon/formularon} varias preguntas al acusado*).

La situación descrita en el párrafo anterior conduce a comprender uno de los fundamentos de este trabajo: procurar que un estudiante de un nivel avanzado, conocedor de un buen número de unidades léxicas, vea consolidado e incrementado su repertorio de colocaciones a través de un dominio más profundo y variado de los colocativos disponibles. Como se argumenta en la siguiente sección, haciendo valer un procedimiento parafrástico, como es el que posibilitan las Funciones Léxicas (Mel’čuk, 1996, 2015; Mel’čuk y Polguère, 2021; etc.), que permiten desplegar un abanico de soluciones léxicas, la competencia colocacional de estos usuarios podrá verse fortalecida.

3. Percepción del significado y —luego— de la forma

3.1. La utilidad metodológica de la parafrasis

La propuesta presentada en este trabajo responde a la necesidad, señalada por ciertos autores (Alonso Ramos, 2003: 558; Higuera García, 2011: 453), de hacer partícipe a la enseñanza del léxico de los progresos teóricos y prácticos de la lexicología y la lexicografía. Hablar es un proceso extremadamente complejo, repleto de ‘trampas’ en forma de restricciones colocacionales, que solo pueden salvarse si el usuario dispone de caminos alternativos —de variantes parafrásticas de repuesto— para expresar un mismo significado (Miličević, 2007: 154). A este respecto, la Teoría Sentido-Texto (TST) (p. ej., Mel’čuk, 1992, 2015) aporta, por medio de una serie de procedimientos formales, una visión muy

4 Howarth (1998: 41) considera la repetición como una de las estrategias de las que se sirve un estudiante en su aprendizaje de las colocaciones.

5 Hasselgren (1994) denomina esta realidad con el nombre de “*lexical teddy bear*”: aquellas palabras adquiridas por un estudiante en sus primeros estadios de aprendizaje y que se caracterizan por presentar condiciones de empleo muy amplias. Por este motivo, estas unidades representan una alternativa segura en muchas de las restricciones combinatorias que la lengua plantea.

singular de las relaciones léxicas, apoyada en distintos procedimientos parafrásticos y sumamente ventajosa si se decide adoptar para la elaboración de materiales didácticos (Polguère, 2004; Milićević, 2007).

La Teoría Sentido-Texto presenta como uno de sus postulados de partida que el lenguaje natural es un sistema de correspondencias multívocas entre un conjunto de significados que pueden expresarse y un conjunto de producciones que verbalizan un mismo contenido semántico. Se plantea, así pues, una correlación a gran escala en la que un significado concreto es susceptible de poder materializarse a partir de diversas producciones lingüísticas. Es en esta correspondencia donde cobra importancia la noción de la paráfrasis (Mel'čuk, 1988, 1992), entendida como el vínculo que una construcción guarda con otra en virtud del contenido semántico que ambas comparten. Así, en relación con *fotografía*, su combinación con *hacer*, *sacar* o *tomar* constituyen realizaciones parafrásticas de un mismo sentido: 'fotografiar', y, de igual forma, en un *error*, las calificaciones de *grave*, *monumental*, *grosero* o *gordo* que de este puedan hacerse remiten a la idea de que se trata de un error de bastante magnitud o importancia. Estas relaciones léxicas son, bajo este modelo, susceptibles de poder formalizarse para describir su carácter sistemático.

La paráfrasis es una noción que puede comprenderse como una cuasisinonimia entre construcciones lingüísticas (Milićević, 2007). Aunque entre las distintas posibilidades pueda haber ciertos matices y diferencias de registro, todas estas manifestaciones formales parecen responder ante un mismo principio semántico y presentar una equivalencia informativa en el discurso. De forma paralela, Tsedryk (2020) invita a comprender la paráfrasis no solo como una operación de reformulación, sino también como una competencia como tal: aquella facultad que permite a un hablante la expresión de un mismo contenido a través de distintos mecanismos lingüísticos. Esta capacidad manifiesta, en efecto, una ganancia evidente de fluidez, especialmente en el discurso oral. Es a través de una competencia parafrástica como un hablante, si no recuerda una unidad léxica, podrá reemplazarla por otra, semánticamente equivalente, sin tener que interrumpir su mensaje (Tsedryk, 2014: 1189).

En este trabajo, se respalda la postura de que la descodificación, la comprensión de las colocaciones, dada su transparencia en un importante número de ocasiones, puede ser una pauta importante en el análisis. En lugar de describir y unificar las diferentes colocaciones a partir de su apariencia formal, procuremos trabajar de la manera opuesta: partiendo del significado contenido en las estructuras hacia aquellas apariencias formales en las que este se manifiesta. El significado se erige en la TST como un elemento que hace de guía, representando la propiedad común a todas estas soluciones léxicas. De acuerdo con este planteamiento, cabe favorecer, en definitiva, un aprendizaje onomasiológico de la colocación, que vaya del contenido semántico comprendido en la colocación hacia el paradigma de colocativos en el que dicho significado se materializa.

Habiendo considerado un enfoque parafrástico para trabajar con la complejidad que encierra la colocación, surge la necesidad de disponer de un aparato de representación que nos permita explicar y reproducir el funcionamiento de las colocaciones. Si bien en la TST se han podido formalizar diferentes procedimientos de paráfrasis lingüística (Mel'čuk, 1992), esta propuesta se asienta exclusivamente en el manejo de las Funciones Léxicas, conocidas por ser la principal herramienta encargada de formalizar las relaciones léxicas.

3.2. Las Funciones Léxicas

En contraposición con los numerosos acercamientos de la lingüística de corpus a la colocación (v. § 2.3.), que son los que de forma más metódica y concienzuda han estudiado la incidencia de las colocaciones en el aprendizaje de segundas lenguas, se decide dar preferencia a otro tipo de enfoques que fomenten una mayor reflexión lexicológica sobre estas construcciones. En otras palabras, privilegiamos un planteamiento que invite a considerar los principios semánticos subyacentes que describen la interrelación sintagmática de dos unidades léxicas.

La lexicología explicativo-combinatoria (Mel'čuk y otros, 1995), conocida por ser el enfoque concerniente al estudio del léxico en la TST, propone que el significado de una colocación, en una considerable mayoría de casos⁶, está regido por un conjunto de universales semánticos que motivan aquellas relaciones léxicas de carácter sintagmático. Estas últimas, representadas por las colocaciones, son entendidas bajo esta visión —y, por ende, en este trabajo— como aquellas combinaciones orientadas y dependientes que se componen de una base de la que depende un colocativo para enriquecer su significado (Hausmann, 1989). Esto, desde el punto de vista de la producción, es relevante, pues la serie de colocativos que un hablante encuentre disponible estará orientada y regida por la base, que es la forma léxica que cuenta con una autonomía semántica.

Llamadas Funciones Léxicas (FL), estas son unas herramientas formales a través de las cuales es posible obtener un gran número de valores lingüísticos a partir de un número limitado de informaciones de carácter semántico. Desde este punto de vista, las FL se prestan no solo para comprender una estructura reticular como es el léxico, sino también para sistematizar estos procedimientos de selección léxica tan extendidos y documentados en el lenguaje humano. La aplicación de esta herramienta trae consigo los siguientes componentes fundamentales, desglosados en la tabla 1.

6 A efectos de esta propuesta, solo se adaptan las FL estándar, que son aquellas que permiten formalizar usos léxicos de gran frecuencia y documentados en numerosas lenguas. Las FL no estándar, caracterizadas por especificar relaciones léxicas de un carácter más aislado y singular (p. ej., *whisky seco* o *parto velado*), no se han contemplado para este trabajo.

TABLA 1

Componentes de la Función Léxica

F (A) = VUna **Función**, que expresa un universal semántico, por regla general.Un **Argumento** —o palabra clave—, que representa la base autónoma de la colocación.Un **Valor**, que, como colocativo, precisa uno de los resultados de la operación de parafrasis.

Se pueden distinguir dos tipos fundamentales de formalización: las FL simples, encargadas de desplegar ciertos universales semánticos de carácter elemental, y las FL complejas, que disponen significados más complejos, procedentes de la composición organizada de FL simples. Véanse algunos ejemplos en la tabla 2:

TABLA 2

Ejemplario de una selección de Funciones Léxicas

FL SIMPLES	FL COMPLEJAS
MAGN (<i>esfuerzo</i>) = <i>ímprobo/colosal/inhumano</i> 'Un esfuerzo en alto grado'	MAGNBON (<i>alumno</i>) = <i>modélico/brillante</i> 'Un alumno de cualidad muy positiva'
OPER ₁ (<i>castigo</i>) = <i>poner/imponer/aplicar</i> 'Puesta en práctica de un castigo'	FINFUNC ₀ (<i>olor</i>) = <i>disiparse/desvanecerse</i> 'Un olor deja de existir'
REAL ₁ (<i>campana</i>) = <i>tocar/tañer/repicar</i> 'Uso particular de una campana'	FINFACT ₀ (<i>coche</i>) = <i>estropearse/averiarse</i> 'Un coche deja de funcionar'
FACT ₀ (<i>alarma</i>) = <i>saltar/dispararse</i> 'Una alarma funciona de forma acorde'	CAUSFUNC ₀ (<i>beneficios</i>) = <i>generar/obtener</i> 'Causación de la existencia de beneficios'
DEGRAD (<i>leche</i>) = <i>agriarse/cortarse</i> 'La leche ve degradadas sus propiedades'	LIQUFUNC ₀ (<i>mueble</i>) = <i>desmontar/desarmar</i> 'Causación que pone fin a la existencia de un mueble'
FUNC ₀ (<i>sol</i>) = <i>brillar/resplandecer</i> 'El sol existe de algún modo'	CAUSPREDPLUS (<i>dolor</i>) = <i>aumentar/accentuar</i> 'Causación de un dolor mayor'
Cap (<i>reino</i>) = <i>rey/monarca/soberano</i> 'Miembro superior de un reino'	PREPARREAL ₁ (<i>ensalada</i>) = <i>aliñar/aderezar</i> 'Disposición previa al uso de una ensalada'

Detrás de esta selección de FL que se muestra, hay todo un entramado de universales semánticos y relaciones actanciales en el que no es posible aventurarse en este trabajo, pero que sí sugiere el fundamento de aquello que pretendemos trasladar a un aula de lengua extranjera. Se plantea que la FL, al margen de su formalismo, es una información autónoma que el hablante posee de manera inconsciente en su mente y que le permite seleccionar las palabras adecuadas para cada situación (Polguère, 2003: 125).

3.3. Implementación del enfoque propuesto

Históricamente, se han desarrollado tres vías principales de acceso en la descripción de la colocación:

- 1) A partir de la base
Ej.: En *error monumental*, el sustantivo *error* tiende a construirse con A_1 (*garrafal*), A_2 (*nimio*), A_3 (*fortuito*), A_4 (*monumental*)..., A_N .
- 2) A partir del colocativo
Ej.: En *error monumental*, el adjetivo *monumental* restringe su combinatoria a S_1 (*esfuerzo*), S_2 (*mentira*), S_3 (*susto*), S_4 (*error*)..., S_N .
- 3) A partir del significado expresado en la FL
Ej.: En *error monumental*, la FL MAGN agrupa y formaliza las diferentes expresiones de 'de un alto grado de cualidad' con respecto a la palabra *error*: *monumental*, *garrafal*, *mayúsculo*, *abismal*, *descomunal*, etc.

Se sostiene que esta tercera vía puede ser un criterio apropiado para comprender cómo funciona una colocación, cómo es comprendida y, para el asunto que nos concierne, cómo puede ser adquirida. Es desde una aproximación panorámica, como es la tercera, y no granular, como son la primera o la segunda, como mejor podría afrontarse la dificultad de codificación que representan las colocaciones. Consideramos más interesante ofrecer al estudiante una instantánea de las posibilidades parafrásticas que presenta una expresión que aislar cada pieza léxica para estudiar su capacidad combinatoria de manera individualizada. Este es, en resumidas cuentas, el eje de la propuesta: comprender como estudiantes y como docentes la equivalencia de significado que pueden presentar operativamente diferentes colocativos.

La pregunta que ahora cabe plantear —pues es probable que haya sobrepasado los párrafos precedentes— es la siguiente: ¿Cómo trasladamos al aula este enfoque particular sobre el fenómeno de la colocación? Es cierto que un estudiante no tiene por qué manejar nociones de semántica, de lingüística y ni siquiera de lexicología formal. De hecho, no es necesario que domine estos conceptos, pues basta con que comprenda los aspectos más esenciales de la colocación, aquellos que caracterizan su naturaleza relacional y motivada.

Siguiendo ciertos aportes en lengua francesa (Polguère, 2003, 2004; Mel'čuk y Polguère, 2007), que son los que de una manera más representativa han promovido la práctica real de este planteamiento⁷, hay que considerar la necesidad de vulgarizar —de hacer accesible a

7 Véanse Leed y Nakhimovsky (1979), Sanromán Vilas (2006) y Barrios Rodríguez (2012) para consultar otros trabajos que proponen compatibilizar las FL con la enseñanza del léxico.

un usuario general— los sentidos universales vehiculados en estas Funciones Léxicas. Sobre la base de un lenguaje claro y simplificado de estas anotaciones formales, se propone que un aprendiente pueda valerse de estas informaciones semánticas para el desarrollo de su competencia combinatoria. Véase en la tabla 3 una propuesta de vulgarización:

TABLA 3

Propuesta de vulgarización de una selección de FL

MAGN [Muy]/[Grande]/[Mucho]/[Con intensidad]	ANTIBON [Malo]
OPER [Tener algo]/[Sentir algo]/[Variante sintética] ⁸	MAGNBON [Muy bueno]
FUNC [Existir (en)]	INCEOPER [Comenzar a tener algo]/[Comenzar a sentir algo]
REAL [Usar algo]	FINFUNC [Algo deja de existir]
FACT [Actuar]/[Funcionar]	CAUSFUNC [Hacer que haya algo]
MANIF [Manifestar las propiedades de algo]	LIQFUNC [Hacer que no haya algo]
DEGRAD [Sus propiedades se vuelven peores]	PREPARFACT [Preparar algo para que funcione]
MULT [Grupo de elementos]	PREPARREAL [Preparar algo para su uso]
EQUIP [Grupo de personas]	CAUSINCEFACT [Hacer que algo comience a funcionar]
SING [Porción de]/[Unidad comercial de]	MAGNANTIBON [Muy malo]
CAP [Jefe de grupo]	CAUSPREDPLUS [Hacer que algo sea más o mejor]
ANTIMAGN [Poco]/[Pequeño]/[Con poca intensidad]	CAUSPREDMINUS [Hacer que algo sea menos o peor]

- 8 OPER es la función encargada de la formalización de las construcciones de verbo soporte: *hacer una promesa, dar un consejo, tener envidia, soltar un estornudo*; etc. Una alternativa interesante para facilitar su vulgarización es acudir a las variantes sintéticas verbales que algunas de estas secuencias pueden aportar (*prometer, aconsejar, envidiar, estornudar*).

En este sentido, proponemos que pueda promoverse en el aula una reflexión sobre las posibilidades parafrásticas de las colocaciones a partir de la puesta en práctica de esta serie de indicaciones semánticas. La aplicación de estas herramientas en la enseñanza fomentará que los aprendientes adopten estrategias de aprendizaje más efectivas y, por otro lado, dotará de una mayor profundidad al proceso de aprendizaje (Milićević, 2007: 156). Conviene recordar, asimismo, que cada indicación semántica no se limitará a ofrecer una orientación para hallar el colocativo apropiado, sino que permitirá englobar las diferentes soluciones posibles bajo un mismo criterio de empleo.

4. Propuesta práctica

4.1. Contextualización de la tarea explícita

A continuación, se ejemplifica una selección de ejercicios fundamentados en el planteamiento que se ha descrito. Aunque, por motivos de extensión, no sea posible exponer una secuencia didáctica completa, se ha considerado la utilidad de aportar una batería de ejercicios que, como sección más representativa del conjunto, ilustre el enfoque propuesto.

Los cinco modelos de ejercicio sugeridos se insertan en un marco pedagógico más amplio, como es el de Nation (2007), en el que se integran condiciones explícitas e implícitas de aprendizaje. Las tareas que se proponen son complementarias a aquellas actividades en las que se le proporcione al estudiante una exposición previa a estas construcciones, ya sea, por ejemplo, a través de ejemplarios tematizados de colocaciones o a partir de materiales con una marcación tipográfica de estas construcciones. Se sabe que, en el ámbito de las colocaciones, la adopción de una enseñanza explícita para la adquisición de estas construcciones es necesaria para que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje (Higuera García, 2006: 20). En este sentido, cabe señalar el rendimiento favorable que puede obtenerse en el aula al combinar una instrucción explícita de estas secuencias con aquellos acercamientos incidentales o fortuitos a la colocación (Le-Thi y otros, 2017; Pérez Serrano, 2018).

El enfoque que se plantea, caracterizado por subrayar la naturaleza dual de la colocación, configurada en una base y un colocativo, conduce a diseñar una tipología de ejercicios que operen con esta realidad de análisis. Este motivo favorece, en efecto, la elaboración de una serie de ejercicios en los que se le pida al aprendiente ‘ensamblar’ los componentes de la estructura. Esto obligará al estudiante a prestar una mayor atención al colocativo, que es la pieza léxica en la que se concentran los errores. No obstante, trabajar con indicaciones semánticas —y no solo con bases y colocativos— permitirá también exponer al aprendiente a ejercicios con las colocaciones intactas o ya ensambladas (v. § 4.2.1. y § 4.2.2.). Dado que se ha podido comprobar que proporcionar la secuencia colocacional completa aporta también importantes ganancias en el aprendizaje (Boers y otros, 2014, 2017), puede ser interesante, a este respecto, ubicar este primer tipo de ejercicios en un primer momento de la secuenciación.

El nivel avanzado que se atribuye a esta propuesta está alineado no tanto con las colocaciones meta proyectadas, sino, más bien, con el usuario efectivo de este material. De acuerdo con Tsedryk (2020), consideramos la utilidad de fomentar en el aprendiente de nivel avanzado un mayor desarrollo de su competencia parafrástica (v. §3.1). La capacidad de servirse eficientemente de numerosos recursos lingüísticos para un mismo cometido expresivo constituye uno de los elementos que acercan a un aprendiente al nivel de desenvoltura de un nativo. Estas tareas, por lo tanto, están enfocadas en especial al desarrollo de un dominio parafrástico de la colocación, y no solo a la adquisición de una serie concreta de colocaciones. En lo que respecta a este segundo aspecto, si bien no es posible realizar una nivelación particular de todos los casos que aquí se exponen, es necesario admitir que la aplicación de un enfoque parafrástico obliga a incluir un rango muy amplio de términos con diferentes posibilidades de nivelación. En los modelos propuestos se ha considerado una horquilla de formas de nivel intermedio y avanzado (p. ej., B1- C2), en la que cabe contemplar ciertas estructuras que perfectamente pueden plantearse en niveles avanzados, como son aquellas colocaciones figuradas (*una cortina de humo, sembrar el miedo, alimentar la esperanza*) o aquellas que pueden admitir coloquialismos (*buche de cerveza, pillar una enfermedad*) o geosinónimos (*prender la televisión, atado de cigarrillos*) entre sus posibilidades parafrásticas.

4.2. Selección de ejercicios

Con el propósito de aclarar los modelos, cabe indicar lo siguiente: las bases de la colocación se muestran en **negrita**; los colocativos, en azul, y la vulgarización de las FL, en [VERSALITAS Y ENTRE CORCHETES]. Las soluciones a cada ejercicio están señaladas con un **recuadro rojo**.

4.2.1. Condición semántica

Adaptado de Sanromán Vilas (2006: 1041), el siguiente ejercicio (figura 1) se configura en un formato que subraya la motivación de un grupo de colocativos en relación con una base y un sentido colocacional dados. En este caso, la indicación semántica se encuentra reformulada en una prótasis condicional.

FIGURA 1

Ejercicio de condición semántica

Si un error es pequeño, entonces:

- a) **Es un error** {insignificante / leve / nimio}.
- b) **Es un error** {monumental / catastrófico / garrafal}.
- c) **Es un error** {evidente / palpable / apreciable}.

Si el gobierno modifica mucho los precios de alquiler, entonces:

- a) **El gobierno los modifica** {levemente / ligeramente / sutilmente}.
- b) **El gobierno los modifica** {considerablemente / significativamente / radicalmente}.

c) El gobierno los **modifica** {progresivamente / escalonadamente / gradualmente}.

Si alguien o algo hace que la esperanza en algo sea mayor, entonces:

a) Alguien o algo {infunda / siembra / insufla} la **esperanza**.

b) Alguien o algo {derrumba / quiebra / frustra} la **esperanza**.

c) Alguien o algo {alimenta / aviva / fortalece} la **esperanza**.

4.2.2. Preguntas dirigidas

Este formato (figura 2) permite aislar la reflexión sobre el significado unitario que encierra la colocación. Al igual que en el ejercicio anterior, se disponen varias opciones de respuesta.

FIGURA 2

Ejercicio de pregunta dirigida

¿Qué significado comparten estos verbos: {Ajustar / Reglar / Alinear} un **retrovisor**?

a) [USAR ALGO]

b) [PREPARAR ALGO PARA SU USO]

c) [CAUSAR QUE ALGO NO EXISTA]

¿Qué significado comparten estos verbos: El **día** {amanece / alborea / clarea}?

a) [ALGO TRANSCURRE]

b) [ALGO DEJA DE EXISTIR]

c) [ALGO COMIENZA A EXISTIR]

¿Qué significado comparten estos adjetivos: Un **Olor** {nauseabundo / fétido / hediondo}?

a) [ALGO ES GENUINO]

b) [ALGO ES MUY BUENO]

c) [ALGO ES MUY MALO]

¿Qué significado comparten estos verbos: Las **fuerzas** {flaquean / menguan / decaen}?

a) [ALGO ES MENOS]

b) [HACER QUE ALGO SEA MÁS]

c) [ALGO COMIENZA A EXISTIR]

4.2.3. Identificación de los colocativos correctos

La introducción de innovaciones, como son las indicaciones semánticas o las distintas soluciones parafrásticas que ofrece una colocación, enriquece esta prueba de competencias combinatorias. Este tipo concreto de prueba resulta particularmente útil para que el alum-

nado, más allá de excluir los ítems que no corresponden, pueda recrear mentalmente los diferentes colocativos que pueden desarrollar un mismo significado. Ante este modelo de ejercicio (figuras 3-6), cabe señalar la posibilidad de distinguir las distintas configuraciones en las que se despliegan las colocaciones.

FIGURA 3

Ejercicio de identificación de colocativos adjetivales

A propósito de los nombres en negrita, identifique en los siguientes enunciados los adjetivos apropiados para expresar el significado representado entre corchetes.

- Cometió un **error** [GRANDE] {**monumental** / *inapreciable* / **garrafal** / *involuntario* / **mayúsculo**} durante la prueba de conducción.
- No es necesario preocuparse, lo que ocurrió fue un **hecho** [PEQUEÑO] {**anecdótico** / *irrelevante* / *paradigmático* / **insignificante** / *transcendental*}.
- Contamos con **fuentes** [BUENAS] {**confiables** / *oficiales* / **fidedignas** / *cuestionables*}.
- Una **guerra** [MUY MALA] {**atroz** / *mundial* / **encarnizada** / **cruenta** / *fugaz*} se desarrolla actualmente en Europa.
- En la calle principal encontrarás los **negocios** más [QUE FUNCIONAN MUY BIEN] {**prósperos** / *ruinosos* / **boyantes** / **exitosos** / *decadentes*} de toda la ciudad.

FIGURA 4

Ejercicio de identificación de colocativos adverbiales

A propósito de los verbos en negrita, identifique en los siguientes enunciados los adverbios apropiados para expresar el significado representado entre corchetes.

- El departamento **modificó** [Poco] {*drásticamente* / **ligeramente** / **levemente** / *unilateralmente* / **sutilmente**} el plan de estudios del grado en Turismo.
- Los jugadores **pidieron** [Mucho] {**encarecidamente** / *humildemente* / **firmemente** / **enérgicamente** / *tímidamente*} la repetición de la semifinal.
- En caso de apreciar arañazos en la pantalla, procure **frotar** [Poco] {**suavemente** / *intensamente* / **delicadamente** / **levemente** / *firmemente*} la superficie afectada.
- La atleta **superó** [Mucho] {*ajustadamente* / **sobradamente** / **holgadamente** / *apretadamente*} a sus contrincantes.
- Tus hijos **se comportaron** [BIEN] {**adecuadamente** / *agresivamente* / **correctamente** / *irresponsablemente* / **debidamente**}.

FIGURA 5

Ejercicio de identificación de colocativos verbales

A propósito de los nombres en negrita, identifique en los siguientes enunciados los verbos apropiados para expresar el significado representado entre corchetes.

- a. El profesor consideró la posibilidad de [CASTIGAR] {**levantar** / **poner** / **aplicar** / **introducir** / **imponer**} un **castigo** a toda la clase.
- b. El **problema** que nos atañe parece [EXISTIR EN] {**residir en** / **enzarzar en** / **radicar en** / **estribar en** / **enfrascar en**} un hecho que habíamos obviado.
- c. Recuerda [PREPARAR ALGO PARA SU USO] {**aliñar** / **consumir** / **aderezar** / **elaborar** / **condimentar**} la **ensalada** antes de servírsela a los comensales.
- d. Creo que María debería [HACER QUE ALGO SEA MENOS] {**moderar** / **liberar** / **reducir** / **cimentar** / **rebajar**} sus **ambiciones**.
- e. Te veo mal, ¿me dejas [USAR] {**repostar** / **llevar** / **manejar** / **arreglar** / **conducir**} el **coche** un rato?
- f. El capitán del navío ordenó [MANIFESTAR LAS PROPIEDADES DE ALGO] {**arreglar** / **evaluar** / **calcular** / **ocasionar** / **cuantificar**} los **daños**.
- g. Es la hora del noticiero, haz el favor de [HACER QUE COMIENCE A FUNCIONAR] {**poner** / **apagar** / **prender** / **encender** / **arrancar**} la **televisión**.
- h. Ten cuidado, [COMENZAR A TENER ALGO] {**coger** / **propagar** / **superar** / **pillar** / **contraer**} esta **enfermedad** es bastante sencillo.
- i. Las últimas decisiones de la directiva consiguieron [HACER QUE ALGO SEA MÁS] {**elevantar** / **aumentar** / **mejorar** / **aminorar** / **profundizar** / **impulsar**} las **ventas**.

FIGURA 6

Ejercicio de identificación de colocativos nominales

A propósito de los nombres en negrita, identifique en los siguientes enunciados los nombres apropiados para expresar el significado representado entre corchetes.

- a. ¿Sabes si han publicado [GRUPO DE PERSONAS] {**la banda** / **el elenco** / **el reparto** / **la junta**} de **actores**?
- b. No prestamos atención a [GRUPO DE] {**la cadena** / **la sarta** / **la retahíla** / **la fila** / **la ristra**} de **mentiras** que nos contaba.
- c. [GRUPO DE] {**Una cortina** / **Una pared** / **Una nube** / **Un velo** / **Un chorro**} de **humo** nos tapaba la vista.
- d. El ganadero terminó de alimentar a [GRUPO DE ANIMALES] {**su manada** / **su bandada** / **su piara** / **su cuadrilla**} de **cerdos**.
- e. ¿A cuánto está ahora [UNIDAD COMERCIAL DE] {**el paquete** / **la caja** / **el envoltorio** / **la cajetilla** / **el atado**} de **cigarrillos**?
- f. Bastó [PORCIÓN DE] {**un trago** / **un bocado** / **un sorbo** / **un buche** / **una calada**} de **cerveza** para saber que no era lo mío.
- g. La policía consiguió apresar a [JEFE DE GRUPO] {**el jefe** / **el abad** / **el cabecilla** / **el director** / **el líder** / **el capo** / **el gobernante**} de la **banda criminal**.

4.2.4. Esquemas colocacionales sobre una misma base

Este ejercicio (figura 7) permite desplegar los diferentes sentidos colocacionales que una misma base puede manifestar a través de sus colocativos. Dada la riqueza combinatoria que presentan, las colocaciones de emoción son las que mejor se ajustan a este formato. Un ejercicio de tales características permite asimilar ciertas emociones con otras con las que compartan regímenes de combinación.

En el caso de *miedo*, muchos de los colocativos verbales que esta base desarrolla resultan extensibles a emociones próximas conceptualmente, como las denotadas por *temor* o *incertidumbre*.

FIGURA 7

Ejercicio de esquemas colocacionales sobre una misma base

Tiene a su disposición un inventario de verbos que se construyen con MIEDO. Con la ayuda de las indicaciones entre corchetes, introduzca en los diferentes enunciados que se proporcionan las siguientes formas verbales.

Sembrar; Albergar; Cundir; Brotar; Sacudir; Atizar; Desatar; Ahuyentar; Extenderse; Experimentar; Surgir; Desaparecer; Avivar; Desterrar; Tener; Desvanecerse; Esparcirse; Aparecer; Disiparse; Alimentar; Sofocar; Engendrar; Sentir; Aflorar; Despertar; Propagarse.

[HACER QUE HAYA MIEDO]

La llegada del ejército enemigo consiguió {sembrar / desatar / engendrar / despertar} un gran *miedo*.

[EL MIEDO DEJA DE EXISTIR]

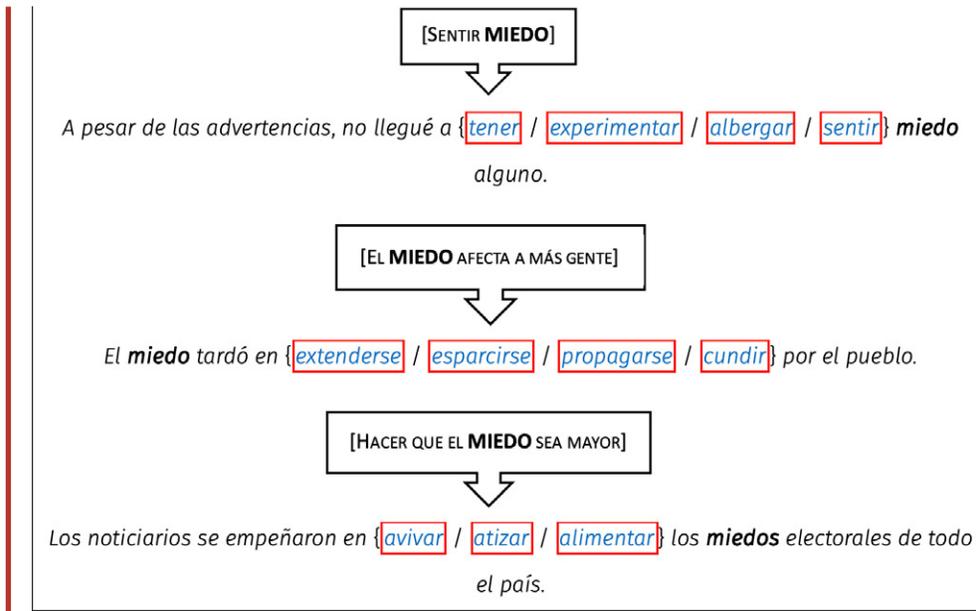
Una vez que supo la noticia, su *miedo* terminó por {disiparse / desvanecerse / desaparecer}.

[EL MIEDO COMIENZA A EXISTIR]

Un nuevo *miedo* podía {aflorar / surgir / brotar / aparecer} en la familia.

[HACER QUE NO HAYA MIEDO]

El discurso del general logró {ahuyentar / sacudir / desterrar / sofocar} nuestros *miedos*.



4.2.5. Asociación de bases con colocativos

Sobre este modelo (figura 8), que plantea uno de los ejercicios más habituales en la enseñanza de colocaciones, la introducción de una serie de indicaciones semánticas favorece una mayor agrupación mental de las diferentes soluciones parafrásticas de una colocación.

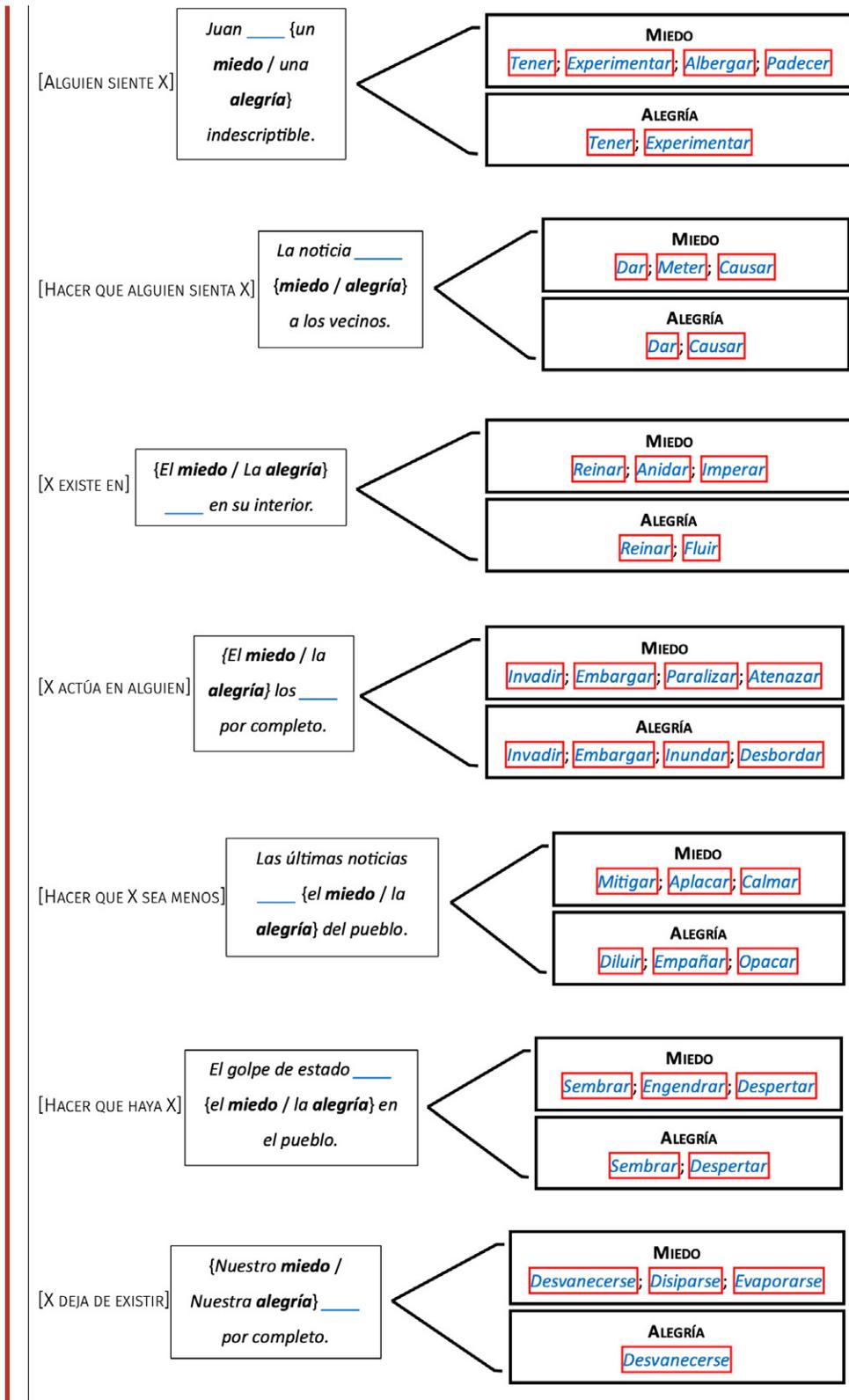
Este ejercicio puede desarrollar una mayor profundidad siempre y cuando no se circunscriba a una simple vinculación de un colocativo a una base. Como ya se ha razonado, una de las ventajas de poder disponer de cierta información semántica es la agrupación de aquellos colocativos orientados semánticamente de un mismo modo. Esta metodología puede resultar sumamente útil para poder discriminar aquellos usos combinatorios que exhiben un solapamiento de sus colocativos.

FIGURA 8

Ejercicio de asociación de bases con colocativos

Tiene a su disposición un variado inventario de formas verbales. Con la ayuda de las indicaciones entre corchetes y de los enunciados auxiliares, asocie los siguientes verbos con la palabra con la que se construyan. Tenga en cuenta que ciertos verbos pueden funcionar con los dos nombres.

Causar; Empañar; Dar; Engendrar; Evaporarse; Experimentar; Calmar; Reinar; Desbordar; Aplacar; Meter; Embargar; Padecer; Disiparse; Despertar; Tener; Diluir; Inundar; Fluir; Atenazar; Sembrar; Anidar; Invadir; Albergar; Desvanecerse; Opacar; Paralizar; Mitigar; Imperar.



5. Consideraciones finales

5.1. Discusión, limitaciones y líneas de investigación futuras

La propuesta que se ha presentado en este artículo se fundamenta en la convicción de que exponer las colocaciones como fenómenos sujetos a un régimen parafrástico que las motiva y agrupa puede ser beneficioso para el desarrollo de una mayor profundidad léxica en los estudiantes. Cabe subrayar que la didáctica de la lengua francesa es la que ha defendido con un mayor afán la implementación de este tipo de enfoques⁹. Como aportaciones más relevantes sobre el funcionamiento real del enfoque, conviene tener presentes los recientes trabajos de Tsedryk, que procuran promocionar la aplicación en el aula de este tipo de planteamientos. Luego de haber comprobado la diferencia significativa en la competencia parafrástica de un nativo con respecto a un estudiante avanzado (Tsedryk, 2016), se han sucedido interesantes trabajos suyos que han examinado cómo la adopción de un módulo parafrástico ha mejorado el conocimiento de las relaciones sintagmáticas en el léxico de un aprendiente de L2 (Tsedryk, 2019, 2020¹⁰). Aunque en este trabajo no ha sido posible exponer una validación de esta selección de ejercicios en el aula, quedamos a la espera de análogos estudios de corte cuantitativo y cualitativo que puedan avalar la eficacia de este enfoque en lengua española.

El planteamiento didáctico que se ha descrito e ilustrado busca alinearse con contemporáneas perspectivas de análisis, que se caracterizan por visualizar, describir y trasladar al aula las propiedades semánticas de las expresiones pluriverbales. En el ámbito de las colocaciones, esta actitud ha fomentado varias propuestas de descripción que han procurado disipar, en la medida de lo posible, la impresión de arbitrariedad que a menudo se asociaba a estos casos de combinación léxica, ya sea a partir de acercamientos cognitivos o de diferentes rasgos característicos y memorables que pueden evidenciar estas construcciones (Walker, 2008; Boers y Lindstromberg, 2009; Liu, 2010; Barrios Rodríguez, 2016; Boers, 2018; etc.). La selección de ejercicios presentada, así como la secuencia en la que se inserta, persigue, en definitiva, que los aprendientes presten una especial atención a los rasgos semánticos que sistematizan todo este entramado de relaciones sintagmáticas. La adaptación particular que se ha hecho de las Funciones Léxicas nos ha permitido presentar

9 Es bastante reseñable la importancia que le ha conferido la lingüística francesa a la paráfrasis, comprendida como una competencia de un alcance mucho más general (p. ej., Fuchs, 1982; Daunay, 2002).

10 La paráfrasis se vincula estrechamente con los estudios en lengua francesa sobre *reempleo léxico* (p. ej., Sardier y Grossmann, 2010). Para estos autores, asimilar una palabra —*appropriarse*, en su enfoque— supone desarrollar un reemplazo espontáneo de esta en contextos similares y distintos, como pueden ser los diferentes esquemas combinatorios. Se trataría, dicho de otro modo, de dominar las condiciones de empleo de un término.

una serie de tareas factibles en las que el aprendiente se vea implicado en una reflexión y un procesamiento significativo de todas estas informaciones semánticas.

Como interesantes ampliaciones, al margen de una validación empírica con datos en español, puede contemplarse dar una mayor profundidad al uso de la reformulación, ya sea comprendiendo otros procedimientos parafrásticos de una mayor complejidad sintáctica y semántica (Tsedryk, 2014), agrupando temáticamente los ejercicios propuestos o favoreciendo planteamientos comparativos entre lenguas, dada la universalidad que exhiben las Funciones Léxicas (Milićević, 2007: 156). Cabría admitir, del mismo modo, la utilidad de este enfoque no ya solo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también en contextos distintos —aunque relativamente afines—, como es el caso de los hablantes de herencia o de aquellos nativos que deseen ampliar su vocabulario por cuestiones de riqueza o sofisticación léxica.

5.2. Conclusión

Este trabajo, aunque probablemente se aleje del modo habitual de proceder con las colocaciones, ha procurado mostrar una perspectiva que pueda ser ventajosa para asimilar estas construcciones y, en particular, los principios que las rigen. El modelo teórico que se ha aplicado, la Teoría Sentido-Texto, visualiza el significado como la puerta de acceso a la encrucijada formal que plantea la colocación. Esta premisa ha posibilitado el diseño de un variado grupo de ejercicios, que permite abordar la colocación por sus tres costados: la base, el colocativo y la Función Léxica —aquel significado universal y esquematizado que explica y condensa las diferentes posibilidades parafrásticas—. En este sentido, defendemos que trabajar de manera simultánea con los tres componentes de la colocación ayuda a que el estudiante tome conciencia del funcionamiento de las colocaciones. Esto ya constituye por sí mismo una importante ganancia, pues el hecho de promover una reflexión activa sobre la naturaleza de las colocaciones, como estructuras “analizables” (Poulsen, 2022: 81), resulta en una retención más significativa de estas secuencias, tal y como se ha sugerido en la bibliografía:

Once collocations become items which can be explained, they are immediately more meaningful to the learner and therefore more memorable. The whole process of working out why a particular item collocates with another will involve a considerable amount of mental processing, which should result in more items being retained by the learner in his or her long term memory

(Walker, 2008: 307).

Se ha pretendido manifestar con esta propuesta que el objetivo de aplicar un enfoque parafrástico no es otro que lograr que este perfil estudiantil produzca un *output* de una mayor variedad y profundidad, evitando el sobreuso de ciertos ítems léxicos. En las restricciones combinatorias que plantea una colocación, esto se vuelve muy evidente por cuanto

se ha podido constatar que son varios los colocativos que pueden desempeñar un mismo cometido combinatorio. En efecto, si se facilita un acercamiento parafrástico como el que se ha descrito, el colocativo se convierte en una unidad léxica de una complejidad muy interesante, que opera de forma sintagmática y paradigmática al mismo tiempo, pues no solo se vincula con la base de la que depende, sino que también se coordina con los otros colocativos posibles —con sus variantes parafrásticas—.

Como conclusión, en este trabajo se ha procurado reproducir un punto de vista en el que la paráfrasis represente una competencia esencial en la producción combinatoria. Consideramos que, gracias a este tipo de acercamientos conscientes y dirigidos, se puede actualizar la enseñanza de las colocaciones, que serán vistas por los estudiantes como un reto más desafiante y estimulante. Siguiendo el ejemplo de la didáctica de la lengua francesa, donde esta capacidad de reformulación articula una serie importante de materiales, vemos conveniente la implementación de planteamientos de este tipo en lengua española. Se trata, además, de un enfoque que presenta una repercusión evidente no ya solo en el aprendizaje del léxico, sino también en aquellas competencias discursivas de un alcance mucho mayor (narración, disertación, traducción, etc.). En definitiva, la aplicación en el aula de un procedimiento parafrástico, que favorezca una reflexión hacia la sistematicidad del lenguaje, representa una oportunidad de aprendizaje que conviene tener presente.

Agradecimientos

El autor quisiera expresar su más sincero agradecimiento a los revisores anónimos por sus valiosas observaciones y sugerencias, así como a los organizadores del 33º Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), celebrado en Burgos del 29 de agosto al 2 de septiembre de 2023 y en el que se pudo exponer una versión preliminar de este trabajo.

6. Bibliografía citada

ALONSO RAMOS, Margarita, 2003: “Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas” en Anna BRAASCH y Claus POVLSEN (eds.): *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress, EURALEX 2002: Copenhagen, Denmark, August 13-17*, vol. 2, Copenhagen: Center for Sprogteknologi, 551-561.

BAHNS, Jens, y Moira ELDAW, 1993: “Should we teach EFL students collocations?”, *System* 21 (1), 101-114 [[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90010-E](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90010-E)].

BARRIOS RODRÍGUEZ, María Auxiliadora, 2012: “El aprendizaje de las colocaciones por medio de las glosas de las funciones léxicas”, *Lenguaje y textos* 35, 123-130.

BARRIOS RODRÍGUEZ, María Auxiliadora, 2016: "Propuesta metodológica para la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte a estudiantes anglófonos: un estudio empírico", *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 23.

BOERS, Frank, 2018: "Exploring Linguistic Motivation" en John LIONTAS y Margo DELICARPINI (eds.): *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Hoboken: Wiley Blackwell, 1-6.

BOERS, Frank, 2021: *Evaluating Second Language Vocabulary and Grammar Instruction*, New York: Routledge.

BOERS, Frank, Murielle DEMECHELEER, Averil COXHEAD y Stuart WEBB, 2014: "Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations", *Language Teaching Research* 18 (1), 50-70 [<https://doi.org/10.1177/1362168813505389>].

BOERS, Frank, y Seth LINDSTROMBERG, 2009: *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

BOERS, Frank, Tu Cam THI DANG y Brian STRONG, 2017: "Comparing the Effectiveness of Phrase-Focused Exercises. A Partial Replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014)", *Language Teaching Research* 21 (3), 362-380 [<https://doi.org/10.1177/1362168816651464>].

BOLLY, Catherine, 2011: *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*, Bern: Peter Lang.

BUENDÍA CASTRO, Miriam, 2020: "Un estudio de caso basado en corpus sobre el uso de las colocaciones verbales en estudiantes de inglés de nivel avanzado" en Miriam SEGHIRI (ed.): *La lingüística de corpus aplicada al desarrollo de la competencia tecnológica en los estudios de traducción e interpretación y la enseñanza de segundas lenguas*, Berlin: Peter Lang Alemania, 205-225.

CHANNELL, Joanna, 1981: "Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching", *ELT Journal* 35 (2), 115-122 [<https://doi.org/10.1093/elt/XXXV.2.115>].

CONKLIN, Kathy, y Norbert SCHMITT, 2012: "The Processing of Formulaic Language", *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 45-61 [<https://doi.org/10.1017/S0267190512000074>].

DAUNAY, Bertrand, 2002: *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Bern: Peter Lang.

DECHERT, Hans W., 1984: "Second Language production: Six Hypothesis" en Hans W. DECHERT, Dorothea MOHLE y Manfred RAUPACH (eds.): *Second Language Productions*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 211-230.

FOSTER, Pauline, 2001: "Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers" en Martin BYGATE, Peter SKEHAN y

Merrill SWAIN (eds.): *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*, Harlow: Longman, 75-93.

FUCHS, Catherine, 1982: *La paraphrase*, Paris: Presses Universitaires de France.

GRANGER, Sylvaine, 1998: "Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae" en Anthony P. COWIE (ed.): *Phraseology: theory, analysis, and application*, Oxford: Clarendon Press, 145-160.

HASSELGREN, Angela, 1994: "Lexical teddy bears and advanced learners: a study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary", *International Journal of Applied Linguistics* 4 (2), 237-260 [<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1994.tb00065.x>].

HAUSMANN, Franz Josef, 1989: "Le dictionnaire de collocations" en Franz Josef HAUSMANN, Oskar REICHMANN, Herbert Ernst WIEGAND y Ladislav ZGUSTA (eds.): *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexicographie*, Berlin: De Gruyter, 1010-1019.

HIGUERAS GARCÍA, Marta, 2006: *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.

HIGUERAS GARCÍA, Marta, 2011: "Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language. State of the art and future projects" en José Luis CIFUENTES HONRUBIA y Susana RODRÍGUEZ ROSIQUE: *Spanish Word Formation and Lexical Creation*, Amsterdam/New York: John Benjamins, 439-463.

HILL, Jimmie, 2000: "Revising Priorities: From grammatical failures to collocational success" en Michael LEWIS (ed.): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Hove: LTP, 47-69.

HOWARTH, Peter, 1998: "Phraseology and second language proficiency", *Applied Linguistics* 19 (1), 24-44 [<https://doi.org/10.1093/applin/19.1.24>].

KÄLLKVIST, Marie, 1998: "Lexical infelicity in English: the case of nouns and verbs" en Kirsten HAASTRUP y Åke VIBERG (eds.): *Perspectives on lexical acquisition in a second language*, Lund: Lund University press, 149-174.

LAUFER, Batia, y Tina WALDMAN, 2011: "Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English", *Language Learning* 61 (2), 647-672 [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x>].

LEED, Richard L., y Alexander D. NAKHIMOVSKY, 1979: "Lexical Functions and Language Learning", *The Slavic and East European Journal* 23 (1), 104-113 [<https://doi.org/10.2307/307804>].

LEŚNIEWSKA, Justyna, 2006: "Collocations and second language use", *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis* 123, 95-105.

LE-THI, Duyen, Michael RODGERS y Ana PELLICER-SÁNCHEZ, 2017: "Teaching Formulaic Sequences in an English-Language Class: The Effects of Explicit Instruction Versus Coursebook Instruction", *TESL Canada Journal* 34 (3), 111-139 [<https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1276>].

LIU, Dilin, 2010: "Going Beyond Patterns: Involving Cognitive Analysis in the Learning of Collocations", *TESOL Quarterly* 44 (1), 4-30 [<https://doi.org/10.5054/tq.2010.214046>].

MARTELLI, Aurelia, 2006: "A corpus based description of English lexical collocations used by Italian advanced learners" en Elisa CORINO, Carla MARELLO y Cristina ONESTI (eds.): *Proceedings of the 12th EURALEX International Congress, 6-9 September 2006*, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1005-1011.

MEL'ČUK, Igor, 1988: "Paraphrase et lexique dans la théorie linguistique Sens-Texte", *Lexique* 6, 13-54.

MEL'ČUK, Igor, 1992: "Paraphrase et Lexique: La Théorie Sens-Texte et le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire" en Igor MEL'ČUK, Nadia ARBATCHEVSKY-JUMARIE, Lidija IORDANSKAJA y Suzanne MANTHA (eds.): *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain. Recherches Lexico-Sémantiques III*, Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 9-58.

MEL'ČUK, Igor, 1996: "Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon" en Leo WANNER (ed.): *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 37-102.

MEL'ČUK, Igor, 2015: *Semantics: From Meaning to Text. Volume 3*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MEL'ČUK, Igor, André CLAS y Alain POLGUÈRE, 1995: *Introduction à la Lexicologie Explicative et Combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot.

MEL'ČUK, Igor, y Alain POLGUÈRE, 2007: *Lexique Actif du Français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, Bruxelles: De Boeck.

MEL'ČUK, Igor, y Alain POLGUÈRE, 2021: "Les fonctions lexicales dernier cri" en Sébastien MARENCO: *La Théorie Sens-Texte. Concepts-clés et applications*, Paris: L'Harmattan, 75-155.

MEN, Haiyan, 2018: *Vocabulary Increase and Collocation Learning. A Corpus-Based Cross-sectional Study of Chinese Learners of English*, Shanghai: Springer.

MEUNIER, Fanny, y Sylvaine GRANGER, 2008: *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MILIĆEVIĆ, Jasmina, 2007: "Paraphrase as a Tool for Achieving Lexical Competence in L2" en Siska VAN DAELE, Alexis HOUSEN, Folkert KUIKEN, Michel PIERRARD e Ineke VEDDER: *Proceedings of the Symposium "Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching"*. Brussels, March 29-30, 2007, Brussels: Royal Belgium Academy of Science and Arts, 153-167.

NATION, Paul, 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

NATION, Paul, 2007: "The Four Strands", *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 2-13 [<https://doi.org/10.2167/illt039.0>].

NESSELHAUF, Nadja, 2003: "The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching", *Applied Linguistics* 24 (2), 223-242 [<https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>].

NESSELHAUF, Nadja, 2005: *Collocations in a learner corpus*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

PÉREZ SERRANO, Mercedes, 2014: "Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE", *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 19.

PÉREZ SERRANO, Mercedes, 2018: "Which type of instruction fosters chunk learning? Preliminary conclusions", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 13, 133-143 [<https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.7886>].

POLGUÈRE, Alain, 2003: "Collocations et fonctions lexicales: pour un modèle d'apprentissage" en Francis GROSSMANN y Agnès TUTIN (eds.): *Les collocations. Analyse et traitement*, Amsterdam: Werelt, 117-133.

POLGUÈRE, Alain, 2004: "La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux" en Elizabeth CALAQUE y Jacques DAVID (dirs.): *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 115-125.

POULSEN, Sonja, 2022: *Collocations as a Language Resource: A functional and cognitive study in English phraseology*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

PULIDO, Manuel, y Paola DUSSIAS, 2019: "Desirable difficulties while learning collocations in a second language: Conditions that induce L1 interference improve learning", *Bilingualism: Language and Cognition* 23 (3), 652-667 [<https://doi.org/10.1017/S1366728919000622>].

RUFAT, Anna, y Francisco JIMÉNEZ CALDERÓN, 2015: "Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español", *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2), 99-111 [<https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1106123>].

RUFAT, Anna, y Francisco JIMÉNEZ CALDERÓN, 2019: "Vocabulario" en Javier MUÑOZ-BASOLS, Elisa GIRONZETTI y Manel LACORTE (coords.): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, New York: Routledge, 229-242.

SANROMÁN VILAS, Begoña, 2006: "El papel de la información semántica en el aprendizaje de las colocaciones léxicas" en Elisa CORINO, Carla MARELLO y Cristina ONESTI (eds.): *Proceedings of the 12th EURALEX International Congress, 6-9 September 2006*, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1037-1044.

SARDIER, Anne, y Francis GROSSMANN, 2010: "Comment favoriser le réemploi lexical?", *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français* 53, 9-34.

SCHMIDT, Richard, 1990: "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158 [<https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>].

SERETAN, Violeta, 2009: "Extraction de collocations et leurs équivalents de traduction à partir de corpus parallèles", *Traitement Automatique des Langues (TAL)* 50 (1), 305-332.

TSEDRYK, Alexandra, 2014: "Un autre regard sur l'apprenant avancé: sa capacité de paraphraser" en Franck NEVEU, Peter BLUMENTHAL, Linda HRIBA, Annette GERSTENBERG, Judith MEINSCHAEFER y Sophie PRÉVOST (eds.): *4^e Congrès mondial de linguistique française*, Paris, EDP Sciences, 1189-1200.

TSEDRYK, Alexandra, 2016: *La compétence paraphrastique en français langue seconde*, Bern: Peter Lang.

TSEDRYK, Alexandra, 2019: "Reformulation in L2: A New Assessment and Development Instrument for Lexical Competence at and Advanced Level" en Alexandra TSEDRYK y Christine DOE (eds.): *The Description, Measurement and Pedagogy of Words*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

TSEDRYK, Alexandra, 2020: "Vers le réemploi lexical en français L2: effet d'exercices de reformulation et d'un enseignement explicite sur l'apprentissage de collocations", *Repères* 61 [<https://doi.org/10.4000/reperes.2627>].

WALKER, Crayton, 2008: "Factors which influence the process of collocation" en Frank BOERS y Seth LINDSTROMBERG (eds.): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 291-308.

WRAY, Alison, 2002: *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.