

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Instituto Cervantes – UIMP

2005 - 2007

ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN EL AULA DE L₂:

LOS VERBOS FUNCIONALES

GENERALES

Memoria de Máster realizada por: Mónica Cercadillo López de Medrano

Dirigida por: Rosario Alonso Raya.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS | 2 |
| ABSTRACT | 2 |
| PARTE A: MARCO TEÓRICO | |
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. El Léxico: Diferentes Tipos de Unidades Léxicas | 5 |
| 3. Concepto de Colocación | 6 |
| 3.1. Naturaleza de las Colocaciones | 6 |
| 3.1.1. Probabilidad | 7 |
| 3.1.2. Arbitrariedad | 8 |
| 3.2. Características Formales: Locuciones, Colocaciones y Combinaciones libres | 8 |
| 4. Tipos de Colocaciones en Español | 11 |
| 4.1. Colocaciones Simples | 12 |
| 4.2. Colocaciones Complejas | 14 |
| 5. Colocaciones Sustantivo + Verbo | 16 |
| 5.1. El Verbo en las Colocaciones Sustantivo + Verbo | 18 |
| 5.1.1. Verbos Funcionales Generales | 20 |
| 5.1.2. Razones para la Enseñanza de los Verbos Funcionales Generales | 22 |
| 6. METODOLOGÍA: Las Colocaciones Funcionales Generales en la Enseñanza de E/LE. El Enfoque Léxico | 25 |
| 6.1. Colocaciones y Enfoque Léxico | 26 |
| 6.2. Enfoque Léxico y Gramática | 28 |
| 6.3. Importancia de las Muestras Reales de Lengua | 31 |
| 6.4. ¿Cuándo Enseñar las Colocaciones Funcionales Generales? | 33 |
| 6.5. El Cuaderno Léxico | 35 |
| 6.6. Criterios de Selección del Léxico | 38 |
| 7. CONCLUSIONES | 41 |
| PARTE B: ACTIVIDADES | |
| 8. Propuesta de Actividades para la Enseñanza de los Verbos Generales Funcionales | 42 |
| 9. Actividades | 44 |
| BIBLIOGRAFÍA | 94 |

ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN EL AULA DE L₂: LOS VERBOS FUNCIONALES GENERALES

Memoria de Master realizada por: Mónica Cercadillo López de Medrano
Dirigida por: Rosario Alonso Raya

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a mi tutora, Rosario Alonso, por sus consejos, su siempre rápida respuesta a mis preguntas y sus palabras de apoyo durante la realización de esta memoria.

ABSTRACT

El objetivo principal de este trabajo es llamar la atención sobre la importancia de los verbos funcionales generales en la lengua y reivindicar su enseñanza sistematizada dentro de las clases de E/LE. Entendemos por verbos funcionales generales verbos que han perdido su significado léxico (funcionales) y de alta colocabilidad (generales), es decir, verbos que se pueden combinar con gran número de adjetivos, sintagmas preposicionales y, sobre todo, sustantivos. Ejemplos de verbos funcionales generales son *dar, hacer, tener, poner, tomar, echar*, etc. Las combinaciones del tipo *verbo + sustantivo* son las más comunes en la lengua. Las que entre éstas, además, están integradas por verbos funcionales generales poseen una frecuencia de uso en la lengua hablada que las hace especialmente relevantes en situaciones comunicativas orales, ya que aportan fluidez y naturalidad al discurso de quien las utiliza. Sin embargo, y a pesar de los enfoques comunicativos imperantes, no están siendo objeto de interés específico dentro de las aulas de L₂.

Nuestra propuesta de enseñanza de estos verbos y sus colocaciones se basa en las premisas del Enfoque Léxico de Michael Lewis, según las cuales se insta a enseñar el léxico, no sólo dentro de un contexto, sino también en co-texto (es decir, junto a las palabras con las que suele aparecer) y a través de muestras reales de lengua que, al mismo tiempo, aportarán información gramatical. De esta manera, léxico, gramática e incluso pragmática se unifican en la enseñanza. Proponemos también su estudio a partir de los niveles superiores, cuando el alumno, que ya ha adquirido un léxico básico, necesita aumentar su competencia comunicativa ampliando el conocimiento de lo “semi-conocido” y recomendamos el uso de un sistema organizativo de recuperación de léxico que permita a los aprendices revisar el léxico ya aparecido de una forma rápida y sencilla.

PARTE A: MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación posee un doble objetivo: por un lado, el objetivo genérico de aportar nuestro particular granito de arena a todos aquellos trabajos que, poco a poco, intentan hacer hincapié en la importancia de una enseñanza regulada del que probablemente ha sido el gran olvidado dentro de las aulas de lengua extranjera: el léxico. Por otro lado, de forma mucho más específica, y dentro de la enseñanza del léxico, pretendemos sobre todo llamar la atención hacia un grupo de verbos que, a nuestro parecer, no han recibido la atención de la que son merecedores. Son los que lingüísticamente han dado en llamarse *verbos funcionales generales*, verbos como *dar*, *hacer*, *tener*, *estar* o *salir*, sencillos tan sólo en apariencia, pero cuya contribución a la lengua, sobre todo a la oral, esperamos poder poner aquí de manifiesto.

El interés por estos verbos surgió a raíz de la lectura de la obra de Michael Lewis, defensor y autor del Enfoque Léxico, cuyo nombre deja lugar a pocas dudas sobre la orientación de sus trabajos. Los estudios de Lewis giran, sobre todo, alrededor de la importancia de las *colocaciones*, de las que, ineludible y necesariamente, también hablaremos aquí. Este trabajo está inspirado en las referencias que este autor hace en sus obras a las colocaciones formadas por los, paradójicamente, verbos deslexicalizados (los arriba mencionados), de los cuales resalta tanto su importancia como la falta de interés de la que han sido objeto. Lewis, británico, como es de esperar centra sus estudios en la enseñanza de la lengua inglesa. Sin embargo, sus propuestas y conclusiones se pueden hacer perfectamente extensibles a la enseñanza del español (y, en realidad, de cualquier L₂). Las colocaciones funcionales generales son importantes en inglés y no lo son menos en español, una idea de la que partíamos al iniciar este trabajo y que no ha hecho más que corroborarse y afianzarse mientras lo realizábamos.

La importancia de los verbos funcionales generales reside en la frecuencia y versatilidad de la que hacen gala en la lengua oral. Si hoy en día la enseñanza de idiomas vive bajo el paraguas de los enfoques comunicativos (el Enfoque Léxico lo es) y la *comunicación*, estaremos de acuerdo, tiene su máxima expresión en la lengua hablada, no podemos ni debemos pasar por alto el papel que estos verbos juegan al respecto. Si, además, tenemos en cuenta que dichas colocaciones no coinciden de un

idioma a otro, no nos faltarán motivos para hacerlas objeto de estudio y aprendizaje en las aulas de E/LE. Estas razones, que esperamos demostrar en lo que sigue, junto con los escasos trabajos realizados al respecto (menos aún en el caso del español) son la base sobre la que se sustenta la justificación de la presente memoria.

Nuestro trabajo consta de dos partes. La primera, de carácter teórico, intenta, por un lado, recoger lo que hasta ahora se ha dicho desde el punto de vista semántico y formal de las colocaciones, así como de sus implicaciones en la enseñanza. Para la explicación formal de las colocaciones *en español* ha sido esencial el trabajo del lingüista japonés Koike, K.: *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico* (2001), a la sazón, uno de los trabajos más completos que se han hecho sobre el tema. Dado que nuestro campo de interés se centra en los verbos funcionales generales, partiendo de las colocaciones hemos querido hacer un análisis progresivo que nos llevara hasta dichos verbos. Es decir, se analiza y delimita en primer lugar el concepto de colocación, se hace después un repaso de las colocaciones existentes en español para centrarnos posteriormente en aquellas que contienen verbos. A partir de aquí, se hace un estudio sobre los diferentes tipos de verbos desde el punto de vista semántico con el fin de llegar a los verbos funcionales generales y sus características. Una vez hecho esto, proponemos una defensa de la importancia de estos verbos para, de ahí, pasar a cuestiones metodológicas con una serie de sugerencias sobre cómo y cuándo llevarlos al aula, sugerencias que están inspiradas en las premisas del Enfoque Léxico.

La segunda parte, de carácter práctico, supone la presentación de una serie de actividades que se erigen en propuestas para la enseñanza de estos verbos, actividades de diferentes características y formatos, como se explica en la sección pertinente, que, salvo escasas y, esperamos, justificadas excepciones, intentan ajustarse a los preceptos de los enfoques comunicativos vigentes hoy en día.

Tanto para la parte práctica, como para la teórica, donde a menudo se recurre a ejemplos prácticos, ha sido fundamental el recurso a diversos diccionarios de referencia que nos han ayudado a fundamentar nuestros argumentos. Especial mención requieren los dos diccionarios combinatorios del español contemporáneo de Ignacio Bosque: REDES (2004) y PRÁCTICO (2006), obras ambas de reciente publicación que vienen a corroborar el creciente interés por el léxico y sus combinaciones.

2. EL LÉXICO: DIFERENTES TIPOS DE UNIDADES LÉXICAS

Puesto que con léxico tratamos, se hace necesario, en primer lugar, analizar en mayor profundidad qué se entiende exactamente por léxico. Con respecto a esta cuestión, la primera observación fundamental que hay que establecer es que léxico y vocabulario no son la misma cosa (Lewis,1997:20). El término *vocabulario*, lo que tradicionalmente se entiende por tal, equivale al de *palabras* y las palabras son tan sólo un tipo de unidad léxica. El concepto de *palabra* es el más popular, probablemente el más sencillo de entender, independientemente de que, dentro de éstas, se pueda distinguir entre *palabras gramaticalizadas* (preposiciones, artículos, conjunciones...), *palabras pertenecientes a grupos cerrados* (días de la semana, pesos y medidas) y *clases abiertas de palabras* (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) (vid. McCarthy, 1999:237). A partir de aquí, hablaríamos de unidades léxicas más largas compuestas por dos o más palabras. En realidad, no existe una clasificación única y consensuada de los diferentes tipos de unidades o ítems léxicos ni tampoco homogeneidad en la terminología. Se expone a continuación la clasificación que Lewis (1993: 91-103, 1997: 8-11) hace al respecto, no por desacuerdo con otros autores, sino por parecernos una clasificación válida y ser Lewis autor de referencia constante en este trabajo. Por otro lado, el objetivo planteado aquí, no implica tanto el abordaje de disquisiciones teóricas como el planteamiento de posibles soluciones pedagógicas a la enseñanza de la heterogeneidad de lo que llamamos léxico. La clasificación de Lewis, pues, sería la siguiente:

- **Palabras:** unidades mínimas de los procesos sintácticos.
- **Polipalabras:** categoría ésta un tanto ecléctica, donde Lewis incluye expresiones adverbiales (*por cierto, por otro lado*); expresiones de tiempo (*pasado mañana, de vez en cuando*); expresiones de lugar (*al otro lado, boca abajo*) y nombres compuestos (*parada de autobús, fin de semana*).
- **Expresiones institucionalizadas:** unidades de naturaleza esencialmente pragmática que pueden constituirse como Expresiones Fijas o Semi-fijas. Entrarían en este grupo los saludos (*Buenos días; Feliz Año Nuevo*), fórmulas sociales y de cortesía (*No gracias; Un momento, por favor*), frases hechas (*Hacer una montaña de un grano de arena*), expresiones orales con huecos (*¿podría decirme como puedo ir a...; ¿puedes pasarme la sal / el pan...?*), frases típicas de entrada (*siento interrumpir, pero...; entiendo lo que dices, pero...; lo realmente interesante / sorprendente fue que...*) así como otros

modelos de expresiones escritas (*apertura de párrafos en trabajos académicos; estructuras típicas de cartas formales...*) y orales.

- **Colocaciones:** al igual que las palabras sencillas las colocaciones están más relacionadas con el contenido que con la intencionalidad del hablante, es decir, no son de naturaleza pragmática. Se entiende por colocación el fenómeno por el cual ciertas palabras aparecen junto a otras con una frecuencia mayor de la que cabría esperar. Suelen ser combinaciones de dos palabras y oscilan en un espectro de variación desde las completamente fijas hasta las enteramente novedosas (Lewis, 1993:93, 1997:8). Según Lewis, las combinaciones de naturaleza fija (*un caso de vida o muerte*) se han reconocido desde hace tiempo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, específica, es en las semi-fijas en las que reside el mayor interés pedagógico.

Colocaciones y expresiones institucionalizadas juegan un papel central en el Enfoque Léxico. Las primeras son también objeto de estudio de este trabajo. Por ello, hablaremos más detenidamente de ellas en lo que sigue.

3. CONCEPTO DE COLOCACIÓN

3.1. Naturaleza de las colocaciones

La primera persona en utilizar el término colocación fue J.R.Firth en el año 1957. Desde entonces han sido muchas las discrepancias que también han surgido en torno al concepto. De ahí que más que ofrecer una definición concreta de la misma intentaremos ahora hacer una descripción de sus características.

“La colocación es *arbitraria*, decidida por la convención lingüística, y tiene que ver con el *grado de probabilidad*: esperamos encontrar juntas ciertas palabras, pero no otras”¹, Lewis (1993:29).

Esta cita de Lewis recoge la esencia de lo que es una colocación. Dos conceptos fundamentales destacan en esta definición: la *probabilidad* y la *arbitrariedad*, conceptos que, por otro lado, se hallan interrelacionados entre sí: el

1. La cursiva es nuestra.

hecho de que dos palabras tiendan a aparecer juntas (a coocurrir) no atiende a razones lógicas ni lingüísticas, sino a cuestiones puramente arbitrarias.

3.1.1. Probabilidad (*Likelihood*). Como prácticamente ya ha quedado explicado, la probabilidad es el grado de frecuencia con que una palabra tiende a aparecer junto a otra. Si pienso en la palabra *días* en plural, probablemente, casi de manera inmediata, piense también en *buenos*, porque *buenos días* es una combinación frecuente de dos unidades léxicas. La probabilidad de la colocación, sin embargo, no es recíproca, de modo que, a menudo, uno de los términos de la colocación aparece junto al segundo en un alto porcentaje de sus apariciones, no ocurriendo así a la inversa. Aun careciendo de datos específicos sobre *buenos días*, no nos equivocaremos mucho al decir que *días* llama poderosamente a *buenos* para crear una colocación, pero *buenos* no llama con la misma fuerza a *días*. Koike (2001:26 y 27) ejemplifica este hecho de manera muy clara a través de un estudio estadístico realizado con la colocación *medida drástica*. Según este estudio, apunta, el 50% de las ocasiones en que encontramos el adjetivo *drástico*, éste aparece junto a *medida*. Sin embargo, lo contrario no es cierto. La palabra *medida* aparece en multitud de contextos lingüísticos sin *drástico* junto a ella. Se extrae pues la conclusión de que *drástico* forma un vínculo muy estrecho con *medida*, pero *medida* con *drástico*, no.

Una de las implicaciones más directas que tiene la idea de probabilidad es que en lengua, más que de combinaciones imposibles, deberíamos hablar de combinaciones más o menos probables. Para explicar este concepto, Lewis recurre a menudo a la idea de “espectro”, en este caso *espectro de probabilidad* (Lewis, 1993:40). Volvamos al ejemplo de Koike. *Medida drástica* es una colocación muy probable a tenor de lo revelado por las estadísticas. Eso no quiere decir que no se pueda decir *medida radical*, *medida enérgica* o incluso, se me ocurre, *medida galopante*. ¿Por qué no? A priori no parece lo más “correcto”, pero no olvidemos nunca el poder creativo que todo hablante tiene (volveremos a esta idea más adelante), por no hablar del contexto situacional adecuado (¿y si resulta que hablamos de una medida drástica aplicada al mundo de la hípica? Entonces, a lo mejor nuestra imagen no sólo es original, sino además, muy acertada).

En cualquier caso, y dejando a un lado el aspecto creativo, Lewis insiste en las implicaciones pedagógicas que los conceptos de probabilidad y coocurrencia tienen: parece lógico que la enseñanza de *drástico*, por ejemplo, a raíz de lo que revelan los números, vaya siempre vinculada a la de *medida*. En opinión de Koike (2001:27) “se

puede hablar de cohesión sintáctica o léxica cuando el porcentaje de coocurrencia de dos unidades léxicas es superior al 20%”.

3.1.2. Arbitrariedad. Para hablar de la arbitrariedad de las colocaciones (y en realidad, de todo tipo de combinación léxica), Lewis (1997:17-18) nos remite al concepto de arbitrariedad del signo lingüístico. Nadie pone hoy en día en duda que la relación existente entre significado y significante no es una relación causal. Dicho de otra manera, sabemos que no existe razón alguna, más allá del propio convenio social, por la que la realización sonora o gráfica de *mesa* tenga que corresponderse con el concepto que los hablantes tienen de “*mesa*”. Pues bien, ese mismo concepto de arbitrariedad se hace extensivo a las colocaciones. Arbitrario, y nada más, es el hecho de que digamos “*blanco y negro*”, “*mantequilla y mermelada*” o “*sol y sombra*” y de que, sin embargo, discriminemos **negro y blanco*, **mermelada y mantequilla* y **sombra y sol*. Nada de incorrecto hay en estos tres últimos ejemplos. Desde un punto de vista normativo son combinaciones posibles e, incluso, comprensibles. Pero no se usan, por puro convenio social. En español *damos los buenos días*, pero no **damos el hola*; *damos las gracias*, pero no **damos el por favor*, podemos *dar alegría y amor*, pero no **damos odio*; *damos un paseo*, pero no **damos una carrera* (a no ser que sea por televisión). El hecho de que *echemos una carrera* y *demos un paseo*, es algo puramente arbitrario no existiendo razones lógicas o lingüísticas para elegir un término en detrimento de otro. Lo interesante de esta arbitrariedad desde el punto de vista de la lingüística aplicada es que las colocaciones, al igual que las realizaciones sonoras de las palabras, no coinciden de idioma a idioma (en inglés se dice *black and white, say thank you, and go for a walk*)². Obviar las relaciones combinatorias entre las palabras redundante, en el mejor de los casos, en una falta de naturalidad por parte del usuario de lengua no nativo y, en el peor, en pobreza de discurso o incomprendibilidad. De ahí la importancia de su enseñanza conjunta. Pero volveremos a esto más tarde.

3.2. Características Formales: Locuciones, Colocaciones y Combinaciones Libres

Coocurrencia y arbitrariedad, en realidad, son dos criterios aplicables a todo tipo de combinación léxica. A partir de aquí, sin embargo, la falta de homogeneidad

2. Aunque la arbitrariedad, evidentemente, afecta a todos los idiomas, en este trabajo se recurrirá siempre a la comparación con el inglés, por ser este un idioma familiar a la autora.

terminológica de la que hablaba al principio enseguida se pone de manifiesto en el concepto que Lewis tiene de *colocación* cuando atiende a otros aspectos formales. Puesto que las colocaciones van a ser centrales para este trabajo, estimo oportuno la necesidad de tener en cuenta una serie de observaciones al respecto.

La idea que Lewis tiene del término *colocación* (véase apartado 2) abarca conceptos que otros autores incluirían dentro de categorías diferentes. Lewis escribe desde una perspectiva más pedagógica que lingüística y ésta es la razón por la que no se detiene a categorizar con mayor exhaustividad lo que en términos genéricos, se han denominado “*chunks*” o “segmentos de lengua”. El interés de este trabajo es también esencialmente pedagógico. Sin embargo, creemos conveniente detenernos en este punto y analizar en más detalle qué tipo de combinaciones o relaciones se establecen entre las palabras en español con el fin de delimitar adecuadamente el campo de estudio de esta memoria. Para ello, como mencionábamos en la introducción, recurriremos al trabajo del lingüista japonés K. Koike.

Lo primero que observamos en Lewis es que dentro de la *colocación* incluye tanto a las combinaciones fijas como a las enteramente novedosas. Creo que es aquí donde se impone una primera reflexión. Koike, a este respecto, establece una distinción entre *locuciones*, *colocaciones* y *combinaciones libres*, cada una de ellas con un grado de fijación estructural mayor que la anterior. La colocación, por lo tanto, se encontraría a medio camino entre la locución, que no posee movilidad, y la combinación libre, que, como su propio nombre indica, depende más del arbitrio del hablante que de la convención de la comunidad lingüística. Dejando para más adelante estas últimas, se hace ahora necesario establecer algunas de las diferencias formales que distinguen a locuciones y colocaciones, es decir, lo que distingue a una expresión del tipo *prestar ayuda* (colocación) de la de *arrimar el hombro* (locución). Aunque existen más criterios³, los cinco abajo expuestos (Koike, 2001: 31-36) resultan representativos y suficientes para establecer esta diferencia:

- La rigidez sintáctica. Consideremos la colocación *hacer un favor* frente a la locución *escurrir el bulto*. La primera admite variaciones del tipo *hacer favores* o *hacer un*

3. Como la *tipicidad* de la relación y la *precisión semántica*.

gran favor, admite la pronominalización *hacerlo*; el paso a pasiva *se hicieron muchos favores...*, es decir, tolera cambios de tipo morfosintáctico. *Escurrir el bulto*, sin embargo, no se somete a ninguna de estas posibilidades: **escurrir los bultos*, **escurrir un bulto grande*; **escúrrelo*; **se escurrió el bulto*, no son opciones posibles, siempre y cuando, por su puesto, atendamos al sentido figurado de la expresión. De hecho, esta es otra de las diferencias a destacar:

- El número de significados: la colocación, salvo algunas excepciones, suele tener un solo significado. Las locuciones normalmente tienen un sentido literal y otro idiomático: *arrimar el hombro*, *escurrir el bulto*, *arrojar la toalla*, por ejemplo, pueden interpretarse literalmente aunque su uso sea normalmente figurado. Según Wotjak (1998: 258) el origen de muchas locuciones podría estar en la lexicalización de una colocación (*tocar la lotería* o *tomar el pulso*, por ejemplo, son colocaciones normales que acaban empleándose en sentido metafórico y, por tanto, convirtiéndose en locuciones - *le tocó la lotería cuando le ofrecieron ese trabajo*).
- La obligatoriedad de la coocurrencia: aunque también existen algunas excepciones, las locuciones normalmente impiden el cambio de uno de sus constituyentes por otro. No podemos **resbalar el bulto* o **escapar el bulto*, por ejemplo, pero sí podemos *otorgar* o *conceder un favor*.
- El vínculo entre dos lexemas: Más que del vínculo entre dos unidades léxicas, Hausmann (1979: 191, n.9) habla del vínculo de dos lexemas (*roots* o raíces). Esto explicaría la posibilidad que muchas colocaciones tienen de cambiar de categoría gramatical: *discutir acaloradamente* → *discusión acalorada*; Con las locuciones no suele ocurrir así: *echar una mano* → ¿?
- El número de lexemas implicados. La colocación consiste en la unión de dos lexemas, en la locución puede haber más de dos (*echar leña al fuego*, *caer en saco roto...*).

Con respecto a las colocaciones novedosas de Lewis, o las combinaciones libres de Koike, éstas no son significativas para este trabajo precisamente porque carecen de la coocurrencia necesaria. Además, estas combinaciones tampoco establecen ninguna relación de tipicidad entre sus constituyentes. *Tocar la guitarra* es una colocación, *limpiar*, *guardar*, *comprar la guitarra*, no lo son (Koike, 2001: 30). En

este sentido, me gustaría citar aquí un párrafo que aparece en la introducción al Diccionario Combinatorio REDES, de Ignacio Bosque. Dice así:

“La razón de que este diccionario contenga menos voces que otros muchos radica en que sólo algunas palabras restringen a las que las acompañan mediante criterios propiamente lingüísticos. Así, este diccionario no contiene la entrada para el verbo *comer* en la que se informe de las cosas que puede uno comerse (obsérvese que son todas, en realidad; lo que le ocurra después al organismo no es asunto de la lingüística).

(Bosque, 2004: XXXIII).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta en este sentido el grado de originalidad voluntaria que un hablante en particular desee conferir a su discurso en un momento dado, desmarcándose de las combinaciones o convenciones lingüísticas y desarrollando así un espíritu creativo. No olvidemos nunca que, a pesar de todo y al fin y al cabo, todo lenguaje es un sistema vivo, cambiante y susceptible de ser variado. El caso más representativo, sin duda, es el de los autores literarios quienes, bien por razones estilísticas, bien con fines irónicos o humorísticos, rompen las, llamémoslas en sentido genérico, combinaciones léxicas esperadas por el lector con el fin de provocar un efecto en el mismo. No son pocas las muestras de humor que tienen como base la ruptura de una colocación. En una popular serie cómica de televisión que vi recientemente una de las protagonistas insistía en que un crítico de cocina volviera a probar su sopa en un intento de hacerle cambiar de opinión sobre la misma. A lo cual el crítico responde “¿es que debo someterme de nuevo a esto?” Podrá hacer más o menos gracia pero lo que está claro es que la clave de la misma reside en la asociación que el oyente hace entre *sopa* = *tortura* de forma inmediata; y la razón de tal asociación reside precisamente en el término ausente de una colocación típica entre *someterse* y *tortura*. Ejemplos como éste no vienen sino a corroborar la propia existencia de las colocaciones.

4. TIPOS DE COLOCACIONES EN ESPAÑOL

Llegados a este punto, entremos de lleno en la clasificación que Koike hace de las colocaciones en español. Haremos una descripción somera de las mismas, deteniéndonos posteriormente en aquellas que se forman a partir de verbos.

La primera división que establece Koike es entre colocaciones simples y colocaciones complejas. En lo que sigue se emplearán los términos *base*, para designar al elemento dominante de la colocación y *colocativo*, para referirse al término

elegido y restringido por la base. Esta terminología es la adoptada por Koike siguiendo a Hausmann (1985).

4.1. Colocaciones Simples

Son aquellas que se forman mediante la combinación de dos unidades léxicas simples, es decir, combinaciones entre sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos. Aunque no todos los autores se ponen de acuerdo a la hora de establecer cuales son exactamente este tipo de colocaciones en español, Koike (2001:46-55) propone seis tipos de colocaciones simples.

a) SUSTANTIVO + VERBO

Junto con las colocaciones de sustantivo + adjetivo son las más abundantes en nuestra lengua. Forman sintagmas verbales y dentro de éstas podemos distinguir tres tipos diferentes:

- Verbo + sustantivo_{SUJETO} : a éstas corresponden verbos que describen fenómenos meteorológicos (*despuntar el alba, soplar el viento, subir/bajar la marea, levantarse la niebla...*), sonidos de animales (*aullar el lobo, balar la oveja, barritar el elefante...*) entre otros varios (*el rumor circula / corre; el corazón late / palpita; el barco zarpa...*)
- verbo + sustantivo_{C.DIRECTO}: forman el grupo más numeroso dentro de las colocaciones sustantivo-verbo. A él pertenecen los llamados verbos colocacionales (*dar, tener, hacer...*), entre otros.
- Verbo + preposición + sustantivo: los verbos de este grupo pueden ser transitivos (*poner en duda, sacar de dudas, someter a interrogatorio...*), intransitivos (*llegar a la conclusión, salir de la crisis, caer en desuso...*) y pronominales (*dejarse de rodeos...*).

Dada la importancia numérica de este tipo de colocaciones en español y dado también que muchas de éstas se forman con los verbos que son objeto de estudio de este trabajo, las colocación sustantivo-verbo serán analizadas con más detalle en el apartado 5.

b) SUSTANTIVO + ADJETIVO

Forman sintagmas nominales constituidos por un sustantivo que actúa de base y un adjetivo como colocativo que modifica a aquel. *Fuente fidedigna, enemigo acérrimo, ignorancia supina, importancia capital, error garrafal, éxito fulgurante, relación estrecha...* son algunos ejemplos de éstas.

c) SUSTANTIVO + DE + SUSTANTIVO

Al igual que las anteriores también constituyen sintagmas nominales, con el primer sustantivo como colocativo y el segundo como base. En este tipo de colocaciones el primer sustantivo “indica conjunto o porción regular de lo designado por el segundo sustantivo” (Benson et al.1986: xxxiii; Alonso Ramos 1993: 410 y 422). Ejemplos típicos serían: *banco de peces, enjambre de abejas, rebaño de ovejas* (conjunto), *rebanada de pan, copo de nieve o terrón de azúcar...* (porción regular).

Desde el punto de vista semántico la restricción combinatoria entre los sustantivos que configuran estas colocaciones es bastante variable, siendo la cohesión léxica muy fuerte en algunos casos (*banco de peces*), menos en otros (*bandada de aves/ codornices/ palomas...*) mientras que en otras ocasiones apenas existen restricciones (*una pizca de pan/ sal/ gracia/ inteligencia...*). Perteneciente a este tipo de colocaciones son también las que se forman a partir del amplio grupo de los sustantivos de medida (*botella de vino, lata de sardinas...*), que no hay que confundir con las formadas con cuantificadores (*montón de cosas, cúmulo de papeles*), que no se consideran colocaciones. Por último, Koike también incluye aquí las colocaciones formadas con sustantivos que denotan “impulso violento y repentino de un sentimiento” o “manifestación brusca de una enfermedad o sentimiento” (*arrebato de cólera / locura; arranque de generosidad; ataque de celos / risa / nervios*).

d) VERBO + ADVERBIO

Están formadas por un verbo que actúa como base y un adverbio que sería el colocativo. Los adverbios suelen ser de los terminados en “mente”, aunque hay excepciones (*jugar sucio, hablar claro, pisar firme, trabajar duro...*) y son adverbios de modo e intensidad (Corpas 1996:75). Como ejemplos podemos citar: *felicitar efusivamente, desear fervientemente, rogar encarecidamente, prohibir*

terminantemente, afirmar tajantemente (intensidad), *cerrar herméticamente, hablar elocuentemente, citar textualmente o intervenir quirúrgicamente* (modo).

Koike, además, incluye en este grupo las colocaciones formadas por verbos como *ir, marcharse o salir* junto con gerundios con valor adverbial: *ir / salir / marcharse zumbando; salir pitando*.

Las colocaciones verbo + adverbio están relacionadas con colocaciones del tipo nombre + adjetivo: *deseo ferviente, afirmación tajante, prohibición terminante...*

e) ADVERBIO + ADJETIVO

En este caso el adverbio actúa como colocativo del adjetivo o base. También forman parte de este grupo las combinaciones de adverbio + participio adjetival. Cuantitativamente hablando no son las colocaciones más significativas de la lengua. Algunos ejemplos son: *rematadamente loco, locamente enamorado, profundamente dormido, firmemente convencido, visiblemente afectado*.

Como en el caso anterior, también, en ocasiones, están relacionadas con otras colocaciones, concretamente del tipo verbo+adverbio: *enamorarse locamente, dormir profundamente*.

f) VERBO + ADJETIVO

Koike es el primero en incluir este grupo dentro de las colocaciones del español. En su opinión, aunque no son muy numerosas, la relación entre sus términos sí suele ser muy estrecha. Ejemplos representativos serían *salir ileso / airoso / triunfante; andar ajetreado/ liado; caer simpático*.

4.2. Colocaciones Complejas

En las colocaciones complejas uno de los constituyentes es una unidad léxica superior a una palabra. Puede ser una locución verbal, adjetival o adverbial. Funcionalmente, este tipo de colocaciones encuentran su equivalencia en las colocaciones simples, como veremos más adelante. Koike (2001:55-60) distingue cinco tipos:

a) VERBO + LOCUCIÓN NOMINAL

Ciertas locuciones nominales sólo se combinan con ciertos verbos preferentes. Veamos los siguientes ejemplos:

| | |
|--------------------------|----------------------------------|
| Dar ← un golpe de estado | Aguantar ← carros y carretas |
| Dar ← el santo y seña | Levantar ← castillos en el aire |
| Dar ← el do de pecho | Sopesar ← los pros y los contras |

Este tipo de colocaciones complejas tienen su equivalencia funcional en las locuciones simples del tipo verbo + sustantivo.

b) LOCUCIÓN VERBAL + SUSTANTIVO

Se trata del caso contrario al anterior. En esta ocasión una locución verbal presenta restricciones respecto al sustantivo que le acompaña.

| | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Echar en saco rato → un consejo | Hacer frente a → una dificultad |
| Dar lugar a → sospechas | Hacer uso de → la fuerza |
| Poner a prueba → la paciencia | Llevar a cabo → un proyecto |

Equivalen funcionalmente a la locución simple verbo + sustantivo.

c) SUSTANTIVO + LOCUCIÓN ADJETIVAL

Equivalencia con la locución simple sustantivo + adjetivo. Como en este caso, es la locución adjetival la que escoge al sustantivo al que se aplica.

| |
|-----------------------------|
| Dinero ← contante y sonante |
| Verdad ← lisa y llana |

d) VERBO + LOCUCIÓN ADVERBIAL

Representan un grupo muy numeroso dentro de las locuciones complejas. En este caso, la locución muestra preferencia por un verbo que funciona con significado literal. Equivalen funcionalmente a las colocaciones simples verbo + adverbio.

Reírse ← a carcajadas

Abrir ← de par en par

Cerrar ← a cal y canto

Llover ← a cántaros

Saber ← a ciencia cierta

Negarse ← en redondo

También forman parte de este grupo las comparativas estereotipadas con “como”, que funcionan como intensificadores (*beber como un cosaco, comer como una lima, fumar como un carretero, trabajar como un burro*) y los sintagmas con “con” que carecen de valor idiomático (*vivir con holgura, esperar con ansiedad*).

e) LOCUCIÓN ADVERBIAL + ADJETIVO

La locución modifica al adjetivo intensificando al mismo (*loco de remate*). También pertenecen a este grupo muchas comparativas estereotipadas con “como”, solo que esta vez se combinan con adjetivos (*pálido como la cera, bruto como un arado, claro como el agua*). Tienen su equivalencia funcional en las colocaciones simples adverbio + adjetivo.

5. COLOCACIONES SUSTANTIVO + VERBO

Dedicamos ahora todo este apartado a un análisis más exhaustivo de las colocaciones sustantivo + verbo, tanto por ser una de las más significativas en la lengua cuantitativamente hablando, como por el hecho de que a este grupo pertenecen la mayor parte de las colocaciones que presentamos como objeto de estudio de este trabajo. No dejan de ser dos hechos relacionados. Pretendemos demostrar el interés que las colocaciones formadas con verbos del tipo *dar, hacer, poner, tener, salir...* tienen en la enseñanza y adquisición del español, y gran parte de este interés se sustenta, precisamente, en la frecuencia de uso de estas colocaciones por parte de los hablantes nativos. Como es de suponer, los verbos de las colocaciones sustantivo-verbo son de una gran variedad, y no sólo los de la clase a la que pertenecen los ejemplos arriba mencionados. Por esta razón, se hace más adelante un estudio de los diferentes tipos de verbos desde el punto de vista léxico-semántico.

Como ya mencionábamos en el sub-apartado 4.1, las colocaciones sustantivo + verbo son sintagmas verbales que pueden configurar una relación del tipo sujeto-verbo (*repican las campanas*) o bien una relación predicativa. Si seguimos a Koike

(2001:67) existen en español cuatro tipos de predicado que se podrían ejemplificar de la siguiente manera:

- a) **PV**: compuesto por un verbo simple o pleno. Cualquier verbo puede formar parte de esta categoría. Ej.: *bromear*.
- b) **PN**: formado por verbo + sustantivo. Los verbos de este grupo son generalmente transitivos. Ej.: *gastar bromas*.
- c) **PA**: formado por verbo + adjetivo. Suelen ser los verbos *ser* y *estar*. Ej.: *ser bromista*.
- d) **PP**: formado por verbo + sintagma preposicional. Suelen ser verbos intransitivos o pronominales. Ej.: *andar con bromas*.

De entre éstos *b* y *d* son los que entroncan directamente con nuestro campo de interés. Los ejemplos expuestos han sido escogidos por darse la particularidad de que se podían ejemplificar todos los casos recurriendo a un mismo campo semántico (el de *bromear*). Sin embargo, como es de esperar, esto no siempre ocurre así:

| <u>PV</u> | <u>PN</u> | <u>PA</u> | <u>PP</u> |
|------------------|------------------|------------------|--------------------|
| Temer | Tener miedo | Ser miedoso | ¿? |
| Aconsejar | Dar un consejo | ¿? | ¿? |
| Favorecer | Hacer un favor | ¿? | Estar a favor (de) |

Lo que sí parece ser cierto, como apunta Dubsky (1984:19) es “la facilidad con que el español crea sintagmas verbales o verbos nominales descompuestos en sustitución de verbos simples”. En muchas ocasiones estas formas analíticas de los verbos conviven con sus correspondientes formas sintéticas (*saltar, dar un salto; gritar, dar un grito; agradecer, dar las gracias; recomendar, hacer una recomendación; apreciar, tener aprecio...*). En otras, sin embargo, el desglosamiento supone un recurso de la lengua para cubrir un “vacío en el inventario léxico del español” (koike 1995: 96 en Koike, 2001:80). Así, por ejemplo, no existe tal cosa como **bienvenidar* (por *dar la bienvenida*) o **leccionear* (por *dar la lección*). En otras ocasiones el verbo simple no significa lo mismo que el verbo complejo correspondiente: *hacer un examen* no es lo mismo que *examinar*.

5.1. El Verbo en las Colocaciones Sustantivo + Verbo

En cualquier caso, en función de este criterio, Koike clasifica los verbos españoles en *verbos colocacionales* y *verbos no colocacionales*. Los primeros tienden a vincularse con determinados sustantivos mientras que los segundos son incapaces de vincularse a determinadas unidades léxicas debido a su esquema sintáctico o a la clase de lexema. *Pensar*, por ejemplo, conlleva esquemas sintácticos específicos (*pensar que*, *pensar + infinitivo*; *pensar en algo*), que impiden que pueda combinarse con muchos sustantivos. Otros verbos de alta frecuencia, pero que no son colocacionales, son *gustar*, *querer*, *ver...* Por su parte, los verbos morfológicamente relacionados con sustantivos (*aconsejar*, *visitar*, *adorar*, *averiguar –consejo, visita, adoración, averiguación-*) parece que también tienen tendencia a no formar colocaciones (Koike, 2001: 69 y 74).

Los verbos colocacionales, a su vez, se dividen en *verbos funcionales* y *verbos léxicos*, dependiendo de si conservan o no su significado léxico (véase la diferencia entre “*sacar la espada*” y “*sacar provecho*”) y tanto funcionales como léxicos se subdividen en *generales* y *específicos* dependiendo de su mayor o menor grado de colocabilidad. Para su mejor comprensión, veamos los siguientes ejemplos (Koike, 2001: 70):

| V. Funcional Generales | V. Funcionales Específicos | V. Léxicos Generales | V. Léxicos Específicos |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Tener esperanzas | Abrigar esperanzas | Tocar el arpa | Tañer el arpa |
| Dar un disgusto | Acarrear un disgusto | Echar gasolina | Repostar gasolina |

Poseen más colocabilidad (se combinan con mayor número de sustantivos) los verbos funcionales que los léxicos y también tienen mayor colocabilidad los generales que los específicos (*dar* se combina más que *impartir* o que *otorgar*; *sacar* mejor que *extraer* o *extirpar*).

Con ayuda de un diccionario Thesaurus del español⁴, y del diccionario combinatorio REDES, trataremos ahora de ilustrar esta diferencia fundamental entre los verbos funcionales generales y los funcionales específicos o los léxicos. Tomemos el verbo “dar”, a la sazón el número 1 en la lista de verbos más colocacionales de Koike (2001:222).

Sinónimos de *dar* son *donar, entregar, otorgar, conceder, conferir, ofrecer, aportar* y *propinar*, entre otros muchos. Busquemos ahora qué tipo de sustantivos suelen combinarse con estos verbos. Para simplificar las cosas, escogemos tan sólo tres de estos verbos y tan sólo algunos de entre todos los sustantivos posibles, pues consideramos que tales muestras son suficientes y representativas para exponer nuestro argumento. Para otras referencias, consúltese el diccionario REDES:

- **Conceder:** *un deseo, un capricho; una oportunidad; un préstamo; permiso, una licencia; ventaja; asilo; plazo, tiempo; el indulto, el perdón.*
- **Aportar:** *un dato, un detalle, dinero, experiencia, una idea, una solución, información, una prueba.*
- **Propinar:** *una bofetada, un bofetón, un golpe, un puñetazo, un guantazo; una derrota.*

Si pensamos ahora en el verbo *dar* e intentamos combinarlo con cada uno de los sustantivos que acompañan a *conceder, aportar* y *propinar*, en las listas de arriba, nos daremos cuenta de que puede vincularse a todos ellos. Sin embargo, no ocurre lo mismo entre los demás. Cierto que podemos *conceder dinero* y algo podría *aportar una ventaja*, pero no **concedemos un detalle*, ni **concedemos una experiencia*; *tampoco *aportamos un deseo* ni mucho menos **propinamos una ventaja* o **un privilegio*. Sí *arreamos un puñetazo* o *un guantazo*. Es decir, el verbo “dar” posee una posibilidad combinatoria mucho mayor que *conceder* y *aportar*, y desde luego, que

4. Mega Thesaurus: Sinónimos, Antónimos, Parónimos e Ideas afines, Editorial Ramón Sopena, S.A., 1999.

propinar (aunque existen más, el diccionario combinatorio REDES recoge 365 sustantivos combinables con *dar* frente a los 19 de *conceder* o los 7 de *propinar*). *Dar* es un verbo general y funcional (en *dar permiso*, *dar* ha perdido todo su contenido léxico primigenio), *conceder* y *aportar* son verbos también generales pero léxicos, puesto que conservan su significado, mientras que *propinar* podría considerarse un verbo léxico específico, en tanto que se combina, casi exclusivamente, con sustantivos que denotan “golpe”⁵. Por su parte, *arrear* en el ejemplo de arriba es un verbo también específico, pero funcional (el significado de *arrear* en *arrear un golpe* nada tiene que ver con el que tiene en *arrear una mula*).

Llegados a este punto concluimos que las colocaciones con verbos léxicos específicos (*propinar* en los ejemplos de arriba), al tener una menor colocabilidad, son también las más típicas (Koike, 2001: 72). Esto quiere decir que la sola aparición del verbo en una de estas colocaciones nos hace pensar, de forma casi inmediata, en el/los sustantivo/s que le suelen acompañar. Si pensamos, por ejemplo, en *afinar* pensaremos en *instrumentos musicales*, *el oído*, *la puntería*, *el ingenio*, pero no mucho más. Con *tañer* pensamos en *arpa*, *guitarra*, *violín*; *repostamos combustible*, *gasolina* y poco más también. Por la misma razón, en el otro extremo, los verbos que presentan una mayor posibilidad combinatoria son los funcionales generales. A este grupo pertenecen verbos como *dar*, *tener*, *hacer*, *echar*... Estos verbos poseen muchas menos restricciones que los anteriores y sus colocaciones son por ello más difíciles de catalogar. Sin embargo, su altísimo índice de frecuencia en la lengua es lo que nos ha llevado a prestarles especial atención y a convertirlos en objeto de estudio de este trabajo.

5.1.1. Verbos Funcionales Generales

Aunque en el párrafo anterior ya se ha hecho una reflexión sobre los verbos generales funcionales, recogeremos ahora de una manera más explícita cuáles son sus características esenciales.

Los verbos funcionales, ante todo, son verbos que han perdido su contenido semántico. Esto, sin embargo, no quiere decir que no puedan utilizarse con sentido

5. Si consultamos el *María Moliner*, el significado de *propinar* equivale al de *administrar*. Según este diccionario se puede *propinar* una medicina o una receta. Sin embargo pensamos que este uso es muy poco utilizado por el hablante medio. *Propinar* también es *dar propina*, pero en esta acepción sería un verbo no colocacional, que no se combina con otros sustantivos. De ahí que mantengamos su estrecha vinculación con sustantivos que denotan “golpe”.

léxico en multitud de ocasiones. Según Koike (2001:224) los 10 primeros verbos con mayor colocabilidad son *dar, tener, hacer, sentir, poner, tomar, haber, producir, llevar* y *echar*. Los ejemplos siguientes demuestran usos tanto léxicos como funcionales (deslexicalizados) de algunos de éstos:

| LEXICOS | FUNCIONALES |
|------------------------------|-------------------------|
| Le dimos un regalo | Le dimos un susto |
| Tenemos dos coches | Tenemos prisa |
| Hagamos un castillo de arena | Hagamos una aclaración |
| Pon el libro en la mesa | Pon la lavadora |
| Toma el lápiz | Toma una decisión |
| Producimos aceite | Produjo indignación |
| Llevaba el paquete a... | Llevaba la contabilidad |
| Echaron arroz a los novios | Echaron la llave |

Cuando una colocación se forma a partir de un verbo funcional obtenemos una colocación funcional, en la cual el verbo en gran medida se gramaticaliza, es portador de la información sintáctica (persona, número, tiempo, modo) y habilita al sustantivo como núcleo léxico del conjunto para formar un verbo complejo (Koike, 2001: 78). De hecho, el sustantivo se convierte en el elemento que conlleva el valor predicativo en la base y es el que determina con qué verbo se combina.

Una prueba irrefutable que demuestra el vacío léxico de estos verbos es el hecho de que pueden llegar incluso a omitirse: *solo una aclaración* o *el día invitaba a un paseo* son dos ejemplos de cómo los verbos *hacer* (*hacer una aclaración*) y *dar* (*dar un paseo*) desaparecen, aunque en realidad siguen sobreentendiéndose, de alguna manera permanecen de forma subyacente.

Si la diferencia entre verbos funcionales y léxicos es la pérdida del valor semántico de los primeros, la diferencia entre verbos generales y específicos, como mencionábamos anteriormente, es el alto grado de colocabilidad que caracteriza a los primeros frente a los segundos y la polisemia. Tener un alto grado de colocabilidad significa que pueden crear multitud de combinaciones léxicas, es decir, que no ofrecen tantas restricciones como los verbos específicos a los sustantivos que los acompañan. La polisemia, por su parte, deriva de esta misma elevada posibilidad combinatoria: desprovistos de su propio significado léxico estos verbos significan en función del sustantivo al que acompañan. Veamos, como demostración, las diferentes connotaciones del verbo *dar* en los siguientes ejemplos: *dar la enhorabuena, dar una*

conferencia, dar un grito, dar la razón, dar cariño, dar ánimos, dar un salto, dar las dos, etc.

La polisemia y la alta colocabilidad de estos verbos puede interpretarse como dificultad, ¿quizás imposibilidad? pedagógica. ¿Es acaso posible encontrar criterios organizativos para tanta variedad combinatoria? ¿Merece la pena enseñarlos en tales circunstancias? Si la carencia de significado es tan patente, ¿podrían pertenecer estos verbos al ámbito de la gramática del mismo modo que las preposiciones, los auxiliares o los modales (todas ellas palabras también deslexicalizadas)? Trataremos de abordar todas estas preguntas en los párrafos que siguen.

5.1.2. Razones para la Enseñanza de los Verbos Funcionales Generales

Dice Gómez Torrego (1989:251-252) que el empleo de los verbos generales es “clara muestra de pobreza léxica y de estilo poco elegante” y que, por tanto, se deben emplear verbos con significado exacto y preciso (específicos) para “conseguir más variedad léxica y mayor riqueza de matices semánticos”. Quisiéramos con esta cita empezar esta sección donde se pretende puntualizar, incluso rebatir, lo expresado por las palabras de Torrego.

Daremos, no obstante, la razón al autor arriba mencionado a la hora de reconocer que los verbos específicos, por regla general, son propios de registros formales, característicos también del lenguaje escrito y, por tanto, sí es cierto que aportan mayor riqueza léxica al discurso de quien los utiliza. Es necesario, no solo reconocer este punto, sino también fomentar su uso cuando el registro y la situación comunicativa así lo requieren. Dicho esto, no podemos estar de acuerdo con la idea de “pobreza léxica” que Torrego atribuye a los verbos generales o con su sugerencia de evitarlos. Creemos que nadie podrá poner en duda que buena parte de las situaciones comunicativas en las que se encuentra todo usuario de una lengua se producen en contextos de familiaridad, en situaciones distendidas o informales, orales fundamentalmente, donde un lenguaje de registro “inferior” no sólo es posible sino absolutamente adecuado y correcto.

Durante décadas la enseñanza de lenguas extranjeras ha centrado su atención en el texto escrito como modelo de lengua y, como consecuencia, incluso hoy en día tras el empuje de los enfoques comunicativos, no somos del todo conscientes de la verdadera naturaleza de la conversación espontánea. Halliday nos dice algo muy

revelador al respecto: “la lengua escrita no es lengua hablada escrita” (*written language is not spoken language written down*). En otras palabras, el comportamiento de la lengua escrita no es el mismo que el de la lengua oral; las expresiones, los elementos discursivos, la elección del léxico, etc., son diferentes para una y otra. Centrándonos en el léxico, Sinclair (1966:429) también nos dice que el empleo de un material léxico *adecuado* a la situación comunicativa es una de las premisas fundamentales para cumplir eficazmente con los objetivos de la comunicación lingüística. Pues bien, en gran medida, los verbos generales funcionales se hallan ligados a la coloquialidad y a la comunicación oral y en esto precisamente creemos que radica la legitimidad e importancia de su uso, en su *adecuación* al registro conversacional.

En la misma línea de lo que estamos exponiendo, Lewis (1997: 24) apunta que “la fluidez en la conversación no procede del uso de un léxico de palabras intrincadas, ni del uso de las palabras más comunes de la lengua, sino de un repertorio de frases y expresiones formadas a partir de palabras comunes”. Volvemos con esta afirmación, por tanto, a la cuestión de las colocaciones de uso frecuente. Koike (2001:197), por su parte, nos dice que “en las colocaciones existen variaciones paradigmáticas, de forma que uno de los constituyentes puede ser sustituido por otro término mediante una relación de sinonimia”. Sin embargo, apunta, dicho término “no tendrá el mismo uso estilístico y social”. Veamos ahora el siguiente ejemplo:

| | | |
|----|--------------|----------|
| Ha | cogido | la gripe |
| | agarrado | |
| | pillado | |
| | contraído | |
| | desarrollado | |

Este paradigma muestra cinco posibles colocaciones del sustantivo “gripe”. De entre todas ellas, *contraer la gripe* es la más típica: en el diccionario combinatorio PRÁCTICO, las enfermedades forman el primer grupo de sustantivos con que se combina el verbo *contraer*. Tanto *contraer* como *desarrollar* forman parte de un registro formal, “elegante” tal vez, muy apropiado a ciertos contextos y al lenguaje escrito. Pero creemos que podemos estar de acuerdo en el hecho de que nadie le explicaría a un amigo suyo que no puede ir al trabajo porque *ha contraído la gripe*; es más, ni siquiera hablando con nuestro jefe utilizaríamos esta colocación. Por supuesto, con este último tampoco, probablemente, diríamos *pillado o agarrado*. Estos dos últimos verbos también están deslexicalizados, pero son específicos. Sin

embargo, pertenecen a un registro mucho más coloquial donde un aprendiz de español probablemente tendrá que actuar con más cautela. Por su parte, *coger* (verbo funcional general) se aviene perfectamente a la situación conversacional y posee la ventaja añadida de no estar tan estilísticamente marcado como los demás.

Este paradigma viene también a corroborar el hecho de que no existe cosa tal como la sinonimia, o por lo menos, la sinonimia absoluta. Todos los términos de una lengua aportan su particular matiz de significado (fijémonos, por ejemplo, como al decir *he agarrado la gripe*, entendemos inmediatamente que la gripe es bastante fuerte, o al menos eso pretende decir el hablante). *Tener la gripe* (*tener* es otro verbo funcional general) es probablemente la colocación más neutral, pero nos parece que verbos como *coger* están lo suficientemente extendidos, lo suficientemente “generalizados” y son lo suficientemente “seguros” desde el punto de vista estilístico como para que entren a formar parte del repertorio habitual de un estudiante de español, repertorio que, sin duda, contribuirá a aumentar la naturalidad y adecuación de su discurso hablado.

Hasta aquí nos hemos centrado en el peso que los verbos funcionales generales tienen en la lengua oral. Sin embargo, nos gustaría mostrar otros casos en los que estos verbos también actúan dentro de registros formales e incluso específicos. Ciertas colocaciones parecen ser arquetípicas de determinados campos profesionales: *contraer una enfermedad*, sin ir más lejos, es característica del campo médico; *contraer una deuda*, del económico; *cumplir sentencia*, del jurídico. Sin embargo, no son pocos los ejemplos de colocaciones pertenecientes a campos específicos que están formadas a partir de verbos funcionales: *hacer un análisis* (de sangre), *hacer pruebas*, *tomar/ hacer una radiografía*; *salir al mercado*, *sacar a bolsa*, *poner a la venta*, *hacer campaña de marketing*, *hacer negocios*; *tomar juramento*, *tomar declaración*,... Parece difícil pensar en otros verbos que puedan suplir mejor a los expuestos en estos ejemplos y nada hay en éstos que nos haga pensar que pertenecen a un registro de lengua inferior.

Finalmente, nos gustaría hacer una mención a la aparición de los verbos funcionales generales en multitud de colocaciones y locuciones que, lejos de ser coloquiales, son propias de la escritura formal: esto *pone de manifiesto/ en evidencia* que..., *haremos ahora hincapié* en..., de esta manera *sale a relucir* la importancia de..., *se hace* a continuación *un estudio/ un análisis/ una descripción* de, etc. (Fijémonos que en estos últimos ejemplos la combinación hacer + sustantivo en

absoluto resulta menos elegante o inapropiada que sus correspondientes formas sintéticas: *estudiamos, analizamos, describimos*, etc.).

En resumen, los tres puntos aquí expuestos que nos llevan a la defensa de la importancia de los verbos funcionales generales son: a) su muy elevado índice de frecuencia en la lengua hablada -tan elevado que resulta difícil obviarlos; b) su pertenencia a colocaciones propias de registros específicos y c) su también pertenencia a ciertas colocaciones propias del discurso escrito.

Y por encima de todo esto, quizás lo más importante de cara a su aplicación a la enseñanza es que, como ya se ha mencionado, estas colocaciones también son arbitrarias, no transferibles de un idioma a otro y, por tanto, no necesariamente evidentes para el estudiante extranjero.

6. METODOLOGÍA: Las Colocaciones Funcionales Generales en la Enseñanza de E/LE. El Enfoque Léxico

Convencidos como estamos de la importancia de estos verbos en la lengua, sobre todo en la oral, queda ahora por resolver la cuestión fundamental de su enseñanza, el cómo y cuándo impartirlos dentro de las aulas de E/LE. A esta cuestión creemos encontrar la solución en los fundamentos del Enfoque Léxico.

Nos hacíamos en el apartado 5.1.1. la pregunta de si los verbos funcionales generales podían formar parte de la gramática. A este respecto, Koike (2001:78) afirma que, a pesar de su deslexicalización, el hecho de que formen “combinaciones frecuentes, preferentes y habitualizadas” nos permite incluirlos dentro de las colocaciones (algo que en realidad ya se desprendía de todo lo visto hasta ahora). Lo importante es que como integrantes de una colocación pueden, por tanto, abordarse desde una perspectiva léxica. Mencionábamos también en aquel mismo apartado que resulta abrumadora la capacidad combinatoria de estos verbos, pero esto no es sino otra razón para adoptar el Enfoque Léxico en su tratamiento. La gramática, por compleja y desconcertante que pueda resultar en ciertos puntos, no deja de ser un sistema de reglas limitado que puede llegar a adquirirse en relativamente “poco” tiempo. Su naturaleza reglada nos da cierta confianza y seguridad. No se puede decir lo mismo del léxico, razón ésta probablemente por la que se ha descuidado tanto su enseñanza. La extensión del léxico desconcierta y sobrecoge y no cabe duda de que

su adquisición es un proceso mucho más lento, que se prolonga a lo largo de los años, que se olvida si no se utiliza y que, de hecho, sabemos, nunca termina. Por esta misma razón, abordarlo no simplemente como listas de palabras inconexas (que generalmente acaban siendo sustantivos) sino en combinaciones frecuentes, segmentos de lengua o *chunks* puede resultar el principio organizativo más adecuado. Un tipo de “segmento de lengua”, como llevamos viendo, son las colocaciones y dentro de éstas, las colocaciones funcionales.

En lo que sigue, se exponen algunos de las creencias en las que se asienta el Enfoque Léxico, con el objetivo de intentar aplicarlas al campo de las colocaciones que aquí nos ocupan.

6.1. Colocaciones y Enfoque Léxico

Puesto que a lo largo de este trabajo ya se ha hablado suficientemente del concepto de colocación, de su naturaleza y características formales, intentaremos ahora demostrar la importancia de la enseñanza de una forma práctica, a través de ejemplos que puedan ser suficientemente representativos.

Como ya se ha visto, en las colocaciones del tipo verbo + sustantivo, el sustantivo es el que actúa como base de la colocación, es decir, es el que “elige” al verbo con el que vincularse⁶. Esto, en nuestra opinión, tiene una importancia vital en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde, a menudo, se produce un abuso de los verbos que hasta aquí hemos denominado “simples” o “plenos”. Creemos no equivocarnos al decir que cuando un aprendiz de español piensa en *coche*, en *ropa* o en *comida*, inmediatamente asocia en su mente los verbos *conducir*, *vestir* y *comer* respectivamente. Sin embargo, éstas son asociaciones más de tipo cognitivo que lingüístico. Dicho de otra manera, si preguntamos a esos mismos aprendices qué verbos van con *coche*, *ropa* y *comida* tenemos muchas probabilidades de que

6. Aunque en este trabajo no nos vamos a detener en el análisis del sustantivo en estas colocaciones baste un ejemplo al que ya se ha recurrido anteriormente para ejemplificar su importancia. Decíamos en el apartado 5.1.2. que el verbo *contraer* forma combinaciones estrechas con sustantivos que indican enfermedad. Sin embargo, un análisis más detenido enseguida nos revela que, efectivamente, *contraemos la gripe, la hepatitis o el SIDA*, pero no **contraemos un tumor ni cáncer*, lo que parece indicar que *contraer* sólo se asocia con enfermedades de origen vírico, y, además, de cierta importancia: tampoco solemos **contraer un catarro*.

respondan *conducir*, *vestir* y *comer*. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Para demostrarlo veamos algunos ejemplos. Empecemos por *coche*. Un nativo de español dirá que *coge el coche todos los días* o *lleva el coche al trabajo*, dirá que *le han traído en coche* y mandará a los niños *subir o bajar del coche*. Sin embargo, pocas veces dirá que “conduce” el coche (no decimos que no sea posible hacerlo, o mejor dicho, *decirlo*, ni mucho menos, pero, en contra de las apariencias, no es éste el verbo con el que la palabra *coche* se vincula más frecuentemente. Y la razón es lógica puesto que prácticamente va implícita en el contenido semántico de *conducir* (esto es lo que realmente significa ser un verbo semánticamente pleno). *Conducir* se combinará, sobre todo, con adverbios de modo (*conducir temerariamente, prudentemente, despacio, con precaución...*). Además, también podremos oír cosas como *condujo a su equipo a la victoria*, sólo que en este caso *conducir* se ha convertido en un verbo funcional (los verbos funcionales específicos son altamente metafóricos). *Conducir un coche* no es una colocación de uso frecuente, por tanto. Verbos como *llevar*, *coger*, *traer en*, *llevar en*, *ir en* o *subir* y *bajar de* son mucho más útiles para el estudiante de español que en un momento dado necesite hablar del *coche*. A modo de curiosidad: sí solemos decir *conduce un Porsche, un Ferrari o un Mercedes*; de lo que no estamos tan seguros es de si *conducimos* un Seiscientos o un Panda. ¿No diríamos más bien *lleva un Panda*? ¿Acaso tiene el verbo *conducir* demasiada “categoría” léxica para los coches pequeños? Sin embargo, de nuevo, *hay que ver qué cochazo llevaba...*).

Todo lo arriba expuesto gira en torno al verbo *conducir* y al frecuentísimo y utilizadísimo sustantivo *coche* pero lo mismo ocurre con otros términos no menos comunes. *Ropa* no suele ir con *vestir* (para ello tendríamos que utilizar el verbo en su forma pronominal y con la preposición *con*: *le gusta vestirse con la ropa de su madre*, por ejemplo, y no se trata del uso más frecuente). Sin embargo, decimos: *no sé qué ropa ponerme; siempre lleva una ropa muy bonita; quítate esa ropa que está mojada; cámbiate de ropa o con ese cuerpo toda la ropa le queda bien... Vestir*, por paradójico que parezca, no suele combinarse con *ropa*. *Llevar*, *ponerse*, *quitarse*, *cambiarse*, *quedar*, sí (todos menos *cambiarse* son, por cierto, verbos deslexicalizados o, cuando menos, de uso general). De hecho *vestir*, verbo pleno, no suele ir con sustantivos de ropa. Decimos *lleva unos pantalones desgastados; ponte el vestido rojo...*, pero no **vístete el vestido rojo* ni **vístete los vaqueros*. Si consultamos REDES observamos que las colocaciones de este verbo van por otro lado: *vestir de paisano, de calle, de uniforme, de etiqueta, con elegancia, informalmente...*

Por último, con respecto al último ejemplo aquí planteado, si de nuevo preguntáramos a un estudiante de español qué verbos asocia a *comida* probablemente, entre los primeros, aparecerían *comer* y *cocinar*. Ciertamente no negamos la posibilidad de un enunciado del tipo: *¡niño, cómete la comida! Comida* aparece dentro de la entrada *comer* de REDES. Sin embargo, si atendemos a la frecuencia, probablemente los enunciados *cómete el arroz, la paella o las verduras* son más habituales. Con respecto a *cocinar*, una vez más, un hispanohablante diría *voy a cocinar la paella o un guiso...* antes que *voy a cocinar la comida*. Sin embargo, aún con todo, el verbo más adecuado aquí es el deslexicalizado *hacer* (*mi madre hace la comida todos los días y los domingos siempre hace paella*), algo que resulta todavía más evidente si lo combinamos con *desayuno* o *cena* (éstos jamás se *cocinan*; o *se hacen* o, a lo sumo, *se preparan*).

6.2. Enfoque Léxico y Gramática.

La adopción del Enfoque Léxico en las aulas de L₂, no supone una oposición al papel de la gramática ni una negación de la importancia vital que ésta posee en la adquisición de segundas lenguas. Por el contrario, Lewis propone más bien una colaboración o complementación entre ambos campos, lo cual, eso sí, implica un cambio de perspectiva y, por tanto, de metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras. La realidad es que todavía hoy en día se siente el peso de la influencia del *estructuralismo* en la presentación de la gramática dentro del aula. El estructuralismo, recordemos, reivindica el poder generativo de la gramática y parte de la base de que el dominio de sus reglas ha de llevar necesariamente a la producción de oraciones correctas. Sin embargo esto no es siempre cierto, como iremos viendo. Por otro lado, esta creencia conlleva la desventaja añadida de que un aprendiz no podrá expresarse en ciertas situaciones, muchas de ellas cotidianas, hasta haber alcanzado cierto nivel de competencia (consecuencia directa de una presentación lineal de la gramática en función de un criterio de dificultad que, de nuevo, no siempre se corresponde a la realidad –el aprendizaje, recuerda Lewis, no es necesariamente lineal) (1993:43, 46-48). Todo esto puede llevar a una falta de adaptación a las necesidades inmediatas del estudiante y, por tanto, a la frustración y pérdida de interés por parte del mismo.

En este estado de cosas, la propuesta del Enfoque Léxico se basa en la creencia de que las lenguas se adquieren primero a través del léxico, entendiendo

siempre por tal combinaciones de palabras, que solo posteriormente se analizan en unidades menores a partir de las cuales se pueden formar nuevas combinaciones. Es decir, junto a un aprendizaje del tipo *bottom-up* (de abajo a arriba) según el cual de los monemas pasamos a las palabras, de las palabras a los sintagmas y de los sintagmas a la oración (y modernamente al discurso), el Enfoque Léxico propone un aprendizaje *top-down* (de arriba abajo), que en realidad está inspirado en la forma en la que un hablante nativo adquiere su propia lengua materna (un niño oye cadenas de sonidos que asocia a situaciones pero, en un primer estadio de su aprendizaje, ni analiza ni descompone dichas cadenas en unidades más pequeñas, lo cual no le impide utilizarlas –ver Nattinger y DeCarrico, 1992:24-29). Observemos, sin embargo, que hemos dicho “junto a” y no “en lugar de”. El Enfoque Léxico no rechaza la valía que en determinados momentos tiene el aprendizaje de morfemas que nos ayuden a la creación y a la comprensión de palabras. Sin embargo, subraya la conveniencia de explotar dentro del aula la capacidad que la lengua tiene para crear combinaciones de palabras que se erigen en secuencias prefabricadas de lengua “listas para usar” (*chunks*).

Pongamos ahora varios ejemplos que nos ayuden a ver esta relación de colaboración entre gramática y léxico. La Lingüística Aplicada actual otorga un papel predominante a las funciones y a la pragmática. Tomemos una función como la de “dar consejos”. Desde el enfoque léxico, un estudiante de nivel A₂ estaría ya en condiciones de dar consejos en la lengua meta si estructuras como *Si yo fuera tu; yo en tu lugar* o *yo que tú* se presentaran como un todo no analizado, es decir, si se presentaran como unidades léxicas. Más adelante ya comprenderá que el primer caso se amolda a lo que tradicionalmente se considera una estructura de condicional, al igual que el segundo ejemplo, aunque reducida (*si yo estuviera en tu lugar...*). En cuanto al tercero, ¿existe alguna necesidad o posibilidad de explicarlo gramaticalmente?

Centrémonos de nuevo en el caso de las colocaciones y veamos ahora un ejemplo de cómo una colocación léxica puede ayudar a mejorar la competencia gramatical. Un enunciado tan natural como *He salido contento del examen* centra toda su carga semántica en la colocación *salir contento* (colocación del tipo verbo + adjetivo. Ver apartado 4.1.). El verbo *salir*, de hecho, a menudo se deslexicaliza para formar combinaciones estrechas con, entre otras opciones, adjetivos. Si enseñamos esta posibilidad del verbo *salir* para expresar ciertas emociones o estados anímicos (*salir disgustado/ decepcionado/ satisfecho...*) evitaremos que un hipotético aprendiz

produzca oraciones del tipo **estoy contento acerca de mi examen* o *estoy contento porque creo que hice el examen bien*, oración esta última mucho más larga, donde entran en juego la subordinación y varios verbos, incrementándose, por tanto, las posibilidades de error gramatical. Por otro lado, incluso siendo correcta, no es un enunciado tan conciso, certero y natural como *he salido contento del examen*. Una combinación léxica, por tanto, mejora la competencia comunicativa y, por su concisión, también la corrección gramatical. Por otro lado, como afirma Koike (2001:62) la colocación es un fenómeno léxico-semántico que en sí se halla condicionado por la sintaxis (una colocación del tipo verbo + sustantivo_{CD} es evidente que solo podrá constituirse con verbos transitivos).

Los ejemplos arriba expuestos vienen a demostrar que la tradicional dicotomía entre léxico y gramática no existe. Sin embargo, el cambio de perspectiva que sugiere el Enfoque Léxico sí es bastante radical. El axioma fundamental de la teoría de Lewis (1993:51) es que el “lenguaje consiste en léxico gramaticalizado más que en gramática lexicalizada”. Es decir, la lengua no es un conjunto de estructuras que se rellenan con léxico (creencia estructuralista), sino más bien un conjunto de palabras que conllevan gramática. A tenor de todo lo dicho, podemos comprender por qué el Enfoque Léxico considera que la gramática es de naturaleza receptiva: sus reglas se adquirirán mejor a través de la comprensión de enunciados significativos que mediante la producción a partir de estructuras previamente enseñadas.

Ahora bien, si la gramática es de naturaleza receptiva, y teniendo en cuenta lo hasta aquí dicho, no se nos puede pasar por alto la importancia esencial de presentar las palabras dentro de sus co-textos⁷, en combinación con otras palabras y no de forma aislada. De esta manera, no solo estaremos ofreciendo información sobre las posibilidades combinatorias o colocacionales de esa palabra, sino también sobre el comportamiento gramatical de dicha colocación.

Sobre la importancia de los ejemplos reales de lengua trataremos más específicamente en el siguiente apartado, de nuevo a través de ejemplos representativos.

7. Adoptamos aquí la diferencia entre *contexto* (situación extralingüística) y *co-texto* (el entorno lingüístico).

6.3. Importancia de las Muestras Reales de Lengua

Imaginemos que queremos enseñar el verbo “doler”. De poco le va a servir al estudiante registrar la palabra junto a la traducción en su lengua materna. Si no recibe más información sobre este término muy bien podría producir enunciados como **mi mano duele* (impeccable desde el punto de vista gramatical). Mucho más útil sería aprender desde un primer momento la oración *Me duele la mano*. De esta manera, no sólo se le estará ofreciendo información léxica, sino también información gramatical relevante. A saber: que “doler” suele utilizarse con un pronombre personal de objeto que le precede (dejamos a un lado aquí enunciados del tipo *eso duele*), yendo el sujeto (la parte que duele) detrás. Es decir, se trata de la misma estructura de *me gusta el mar*. Por otra parte, se muestra también que las palabras que designan partes del cuerpo (“mano” en este caso) suelen ir precedidas por el artículo determinado, y no por un posesivo (es más ¿no es la aparición del propio “me”, es decir, de los pronombres *personales* de objeto, lo que hace innecesaria en estos casos la posterior presencia del posesivo?)⁹. A colación de los artículos, P. Elena (1991:39-40 apud Koike, 2001:81-82), afirma que éstos a menudo tienen un carácter fijo en las colocaciones, es decir que su clase, presencia o ausencia no son opcionales: *decimos una gracia, damos las gracias y algo tiene Ø gracia; nos llevamos una alegría pero sentimos Ø alegría; nos duele la espalda pero tenemos dolor de Ø espalda*. Esto no vuelve sino a corroborar la necesidad de mostrar las colocaciones en co-textos completos.

La importancia de ofrecer muestras reales de lengua afecta, incluso, a la elección del tiempo verbal adecuado. Observemos ahora el caso del enunciado *Le dio un dolor en la pierna*, ya que contiene una colocación funcional. Para este ejemplo los enunciados *le dio un dolor* o *le ha dado un dolor en la pierna* son enunciados perfectamente posibles y probables. No sé si podríamos decir lo mismo de *le dará un dolor en la pierna / le daría un dolor en la pierna* o *le daba un dolor en la pierna??* De nuevo, no es que no se puedan decir, son formalmente correctas y siempre habrá contextos adecuados, pero creo que podemos afirmar que los dos primeros ejemplos, con el pretérito perfecto e indefinido, son los más frecuentes para este tipo de enunciados. Por tanto, no está de más presentarlos como tal a los aprendices de

9. Así se explicaría también la diferencia entre *me pica la nariz* y *odio mi nariz* o incluso la aparición del posesivo en *me gustan sus ojos* (ni *me* ni *gustan* nos dan información sobre a los ojos de quién nos estamos refiriendo, luego hay que especificarlo).

español, que, de paso, se irán forjando una idea del funcionamiento de los tiempos verbales. Los arquetípicos ejemplos a base de infinitivos (*dar un dolor*) suponen muchas veces desperdiciar una oportunidad de ofrecer un ejemplo real “listo para usar” que, de paso, ayude a la posterior reflexión gramatical. A este respecto M. Lewis señala la aparición de un nuevo concepto en escena que va empezando a ganar terreno, el de *colligation*, de modo que si “colocación se refiere al modo en que una palabra co-ocurre con otra palabra, la *colligation* hace referencia al modo en que una palabra co-ocurre regularmente con un modelo gramatical” (Lewis, 2000: 137)

Pero vayamos un paso más adelante. Un estudiante al que sistemáticamente se le han ofrecido modelos reales de lengua, con el tiempo, junto a *le dio un dolor en la pierna* sabrá de la existencia de enunciados del tipo *le dio un mareo*, *me ha dado un escalofrío* o *me dio vértigo*. De esta manera, poco a poco, irá comprendiendo que “dar”, en muchos contextos, se equipara o por lo menos se asocia a “sentir”. A partir de ahí, estará en condiciones de entender el por qué de enunciados como *me da hambre/ sed/ frío/ calor/ sueño; me da miedo/ envidia/ vergüenza* y un largo etcétera. Podrá incluso entender una expresión tan coloquial como *me dio de todo cuando le vi aparecer así por la puerta*.

Cuanto más deslexicalizada está una palabra, caso de los verbos que nos ocupan, mayor es su capacidad colocacional y, por tanto, mayor será la necesidad de presentarla en su contexto lingüístico. Las palabras semánticamente plenas admiten mejor una enseñanza descontextualizada, pero incluso éstas pueden presentarse junto a los verbos y adjetivos que frecuentemente las acompañan. *Apendicitis* es un recurrido ejemplo de palabra de significado inequívoco, referencial, que no costará aprender a un hipotético estudiante de español, pongamos por caso. Pero aun en este caso, decir que la *apendicitis* puede ser *aguda* siempre será una manera de aumentar el conocimiento lingüístico de esta palabra.

De esta manera, y en conclusión, presentando el léxico a través de ejemplos completos y reales al aprendiz se le dan muestras de lengua que, en primer lugar, puede poner en uso de forma inmediata y, en segundo, le ayudarán a formarse una idea del funcionamiento de la lengua desde arriba (*top-down*) fomentando el análisis interior, la comparación y, finalmente, la adquisición.

6.4. ¿Cuándo Enseñar las Colocaciones Funcionales Generales?

No cabe la menor duda de que la atención al léxico es importante desde los niveles iniciales en la enseñanza de cualquier idioma. Al fin y al cabo, lo primero que necesitamos para comunicarnos es la capacidad de nombrar cosas, incluso a través de una gramática defectuosa. Los profesores son a menudo testigos de la rápida evolución que experimentan los estudiantes de niveles más bajos: se les presenta un léxico básico, las estructuras fundamentales de la lengua y, con mayor o menor esfuerzo, no les suele resultar excesivamente complicado alcanzar lo que muy ambiguamente denominamos “nivel intermedio”. Sin embargo, a partir de este estadio, suele producirse un estancamiento en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera que la gran mayoría de los aprendices no logran superar. Pues bien, muchos autores consideran que este estancamiento es consecuencia de un mal entendido concepto de lo que es el nivel avanzado. Abajo exponemos algunas ideas erróneas al respecto:

- Nivel avanzado no es lo mismo que lengua especializada: está demostrado que aprendices con bajo nivel de lengua son capaces de aprender español con fines específicos de la misma manera que lo harían con el español general, quedándose probablemente estancados, eso sí, en el nivel intermedio.

- Podría parecernos también que el registro formal propio de las muestras de cortesía, de alto contenido pragmático y, por tanto, fundamental en la interacción corresponde a un nivel de lengua avanzado. Sin embargo, dicho nivel tampoco es necesario para tal propósito. Para ofrecer un café en una situación formal con distancia social entre los interlocutores, podríamos decir algo como *¿Le apetecería un café?* Sin embargo, con la entonación y actitud adecuadas, el sencillo enunciado *¿un café?*, puede muy bien cumplir el mismo cometido.

- Nivel avanzado tampoco es el dominio de un vocabulario rebuscado, artificioso que ni siquiera es utilizado por los hablantes nativos o que es propio de situaciones muy concretas, generalmente de carácter escrito y formal, que en todo caso deberían enseñarse para atender a necesidades específicas.

- Y finalmente, prácticamente por las mismas razones, nivel avanzado tampoco es hacer gala de un conocimiento de estructuras gramaticales complejas, poco usadas por los usuarios de esa lengua y que mal utilizadas, es decir, fuera de sus contextos específicos, pueden incluso resultar empalagosas, pedantes o arcaicas (*tenga usted a bien aceptar...; habiendo comprobado las medidas de seguridad...*). Al fin y al cabo, como señala Morgan Lewis (en Lewis, Michael, 2000:17) gramaticalmente hablando ¿qué se puede enseñar más allá de la tercera condicional?

A partir del nivel intermedio, generalmente el estudiante posee una competencia gramatical bastante buena y muy probablemente suficiente para desempeñar de sus necesidades comunicativas. A pesar de ello, los manuales de nivel avanzado a menudo siguen insistiendo en la profundización en estructuras gramaticales cada vez más complejas y en la presentación de un vocabulario cada vez más específico. Paradójicamente, y sin embargo, los estudiantes siguen cometiendo errores con palabras *comunes*, de aparente fácil adquisición. Incluso en niveles avanzados seguirán produciendo enunciados como **eso toma mucho tiempo*.

Ante todo esto, a la pregunta de cómo supera un estudiante el nivel intermedio, la respuesta, de nuevo, la ofrece el Enfoque Léxico. Si conocer una palabra supone conocer su significado referencial y su campo colocacional (Lewis, 1993:119) la clave probablemente esté en “aumentar la competencia comunicativa ampliando el repertorio de frases léxicas, profundizando en la capacidad colocacional de las palabras y aumentando el dominio de las palabras más básicas del lenguaje (Lewis, 1993:48). O como también señala Morgan Lewis, “no se trata tanto de enseñar nuevo lenguaje como de hacer más accesible lo que es relativamente nuevo” (Lewis, Michael, 2000: 25). Esto, por otro lado, entronca directamente con una de las premisas fundamentales de la teoría de la adquisición ya que entendemos sólo aquello que está inmediatamente por encima de lo ya conocido. Alcanzar el nivel superior en el dominio de una lengua, por tanto, pasa por ampliar el conocimiento de las palabras que, aunque familiares en algunos contextos, nos son todavía desconocidas en muchos otros. Dicho de otra manera, palabras de las que solemos conocer su significado referencial pero no todas (o al menos las esenciales) posibilidades co-textuales.

Creemos que esto también tiene una relación directa con los verbos generales funcionales objeto de nuestro trabajo. Luque y Manjón (1998:20-21) afirman que “por razones de economía lingüística el aprendizaje de una lengua se desarrolla en una primera etapa con verbos de carácter muy general” como los que aquí nos ocupan y que solo “posteriormente se aprenden otras colocaciones que corresponden a verbos de registro superior”. Una vez más, nos gustaría puntualizar esta afirmación. Es cierto que un aprendiz de español enseguida aprenderá y utilizará verbos como *dar*, *hacer*, *tener*, *poner* o *echar*, pero también, y al mismo tiempo, aprenderá primeramente verbos léxicamente plenos, no colocacionales, que, precisamente por ello, le resultan más específicos y fáciles de asociar cognitivamente. Es más, en los niveles iniciales, los aprendices de español tenderán a hacer uso de verbos como *dar* y *hacer* en

calidad de verbos léxicos, donde su significado, por tanto, también resulte evidente. Sin embargo, y precisamente por el concepto de arbitrariedad anteriormente explicado, es más que probable que cometan errores cuando utilicen estos verbos en colocaciones funcionales no coincidentes con las de su lengua materna, errores que, en muchos casos, arrastrarán hasta niveles superiores. Al igual que los autores mencionados, creemos que las posibilidades colocacionales de los verbos funcionales generales, a través de las cuales se observan sus diferentes significados semánticos, al igual que otras colocaciones más específicas y metafóricas, son campo de estudio de los niveles avanzados. No queremos decir con esto, que muchas de estas colocaciones no se deban presentar en niveles iniciales. Colocaciones como *hacer la cama*, *hacer un ejercicio* o *dar la bienvenida* pueden y deben aparecer desde un principio, sobre todo cuando, como en estos casos, no existen sus correspondientes formas sintéticas (**camear*; *ejercitar* no es exactamente lo mismo o **bienvenidar*). Sin embargo, deben presentarse sin mayor análisis. No obstante, a partir del nivel avanzado los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de los verbos deslexicalizados y del poder colocacional de las palabras de igual manera que son conscientes de la existencia de los verbos irregulares o de la oposición indicativo/subjuntivo.

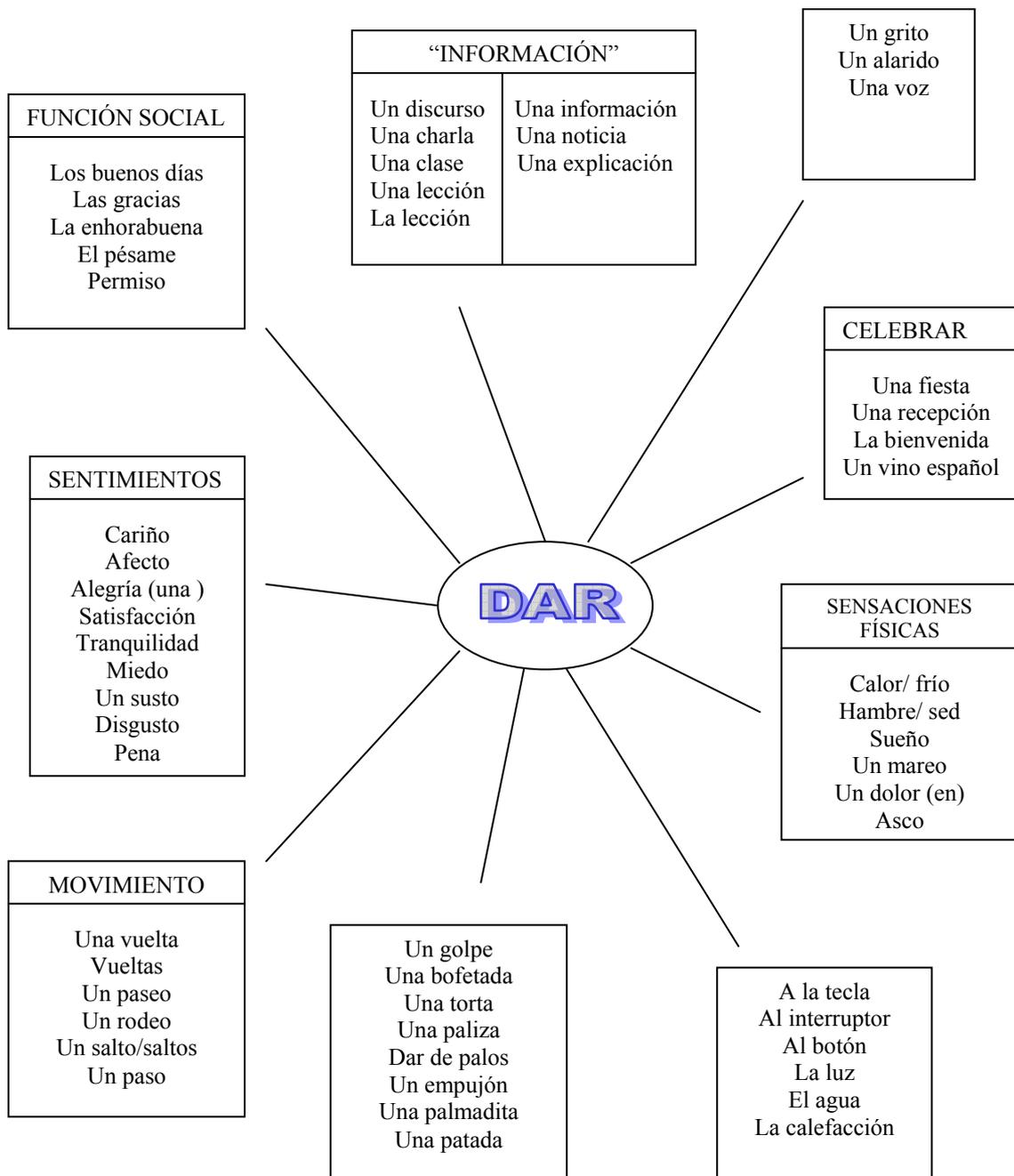
6.5. El Cuaderno Léxico

En las tres obras (1993, 1997 y 2000) que dedica a la explicación del Enfoque Léxico y la enseñanza de colocaciones M. Lewis incide reiteradamente en la importancia de llevar a cabo un registro adecuado del léxico. Su propuesta al respecto es la elaboración por parte del alumno de un “cuaderno léxico” que el autor concibe como sustituto mejorado del tradicional “cuaderno de vocabulario”. Subyacente a la idea del cuaderno léxico está la importancia del valor de la repetición o *recuperación* como práctica indispensable para lograr la adquisición. Algo que los profesores deberían tener siempre en cuenta es que la presentación de una unidad léxica (y en realidad de cualquier concepto lingüístico) no implica su aprendizaje inmediato, de lo que se infiere que la repetición, lejos de ser una pérdida de tiempo, debería ser práctica rutinaria. Esto es en buena medida responsabilidad del profesor que deberá idear las pertinentes actividades de repaso y recuperación como parte integrante de su programa. Pero también lo es del alumno. Ahora bien, para que éste sea capaz de volver a lo ya visto es necesario que disponga de un sistema bien organizado y estructurado que se lo permita y está claro que la creación de listas de palabras inconexas, en las que la primera palabra no guarda ningún tipo de relación con la siguiente está lejos de ser un sistema pedagógicamente productivo.

El cuaderno léxico que Lewis (1997:67-85) propone tendría varias entradas o subsecciones diferentes. Así, una sección podría ser *Temas (el medio ambiente, la salud...)*, donde aparecería el léxico pertinente para abordar dichos temas o tópicos; otra sección sería *Situaciones (en el restaurante, en el colegio...)*, ambas clasificaciones ya nos son familiares en muchos métodos de enseñanza; otra podría ser la de *Nociones (la comparación, la disculpa...)* y otra *Palabras Claves*, idónea, por ejemplo, para el caso de los verbos funcionales generales. Podría haber más secciones, incluso una relativa a *Miscelánea* donde, sí, también aparecieran aquellas unidades que, a pesar de todo, siempre aparecerán descontextualizadas en la clase. Pero la clave, después de todo lo hasta aquí expuesto, de este sistema de recogida de léxico es que las palabras que aparecen juntas (colocaciones, locuciones, expresiones institucionalizadas....) se registren conjuntamente. Al mismo tiempo, Lewis también propone la utilización de sistemas organizativos adecuados: columnas, recuadros, asociogramas, etc., que faciliten el proceso cognitivo de la adquisición.

Pongamos ahora un ejemplo de cómo el verbo DAR, que como ya se ha dicho es el que más colocaciones admite, podría registrarse en la sección de *Palabras Clave* a través de un asociograma que se iría elaborando y aumentando a medida que el estudiante descubriera nuevas colocaciones (ver página siguiente). Al mismo tiempo, la colocación *dar la lección* podría estar también incluida dentro de la situación *en el colegio* y la colocación *dar escalofríos* dentro del tema *la salud*. Es decir, es conveniente que una misma unidad léxica esté registrada bajo diferentes entradas, facilitando así el acceso a la misma. Por otro lado, este sistema parece estar en perfecta consonancia con la manera en que el léxico se almacena en la propia mente. Nattinger y DeCarrico (en Carter y McCarthy, 1988:64-65) nos recuerdan que, según múltiples estudios, las palabras se almacenan y recuerdan en redes asociativas bajo criterios tan dispares como el significado, la semejanza según la forma y el sonido e incluso la vista (asociación de palabras a imágenes) o el contexto en el que las hemos aprendido. Además, también las asociamos como parte integrante de sintagmas o segmentos de lengua (Nattinger and DeCarrico, 1992:31). Todo ello viene a confirmar que para conocer y *adquirir* una palabra (o unidad léxica) debemos conocer las asociaciones que establece y contar con un sistema adecuado que nos facilite esta tarea.

ASOCIOGRAMA DE UN HIPOTÉTICO CUADERNO LÉXICO EN LA SECCIÓN DE "PALABRAS CLAVE":



Expresiones con dar:

Dar que hablar

Dar que pensar

Dar la cara

Dar la espalda

6.6. Criterios de Selección del Léxico

Recogiendo brevemente lo hasta aquí dicho concluimos, por tanto, que, metodológicamente hablando, las colocaciones funcionales generales deben enseñarse 1) desde el léxico; 2) dentro de contextos lingüísticos suficientemente amplios que faciliten la comprensión de su comportamiento semántico y formal, 3) a partir de los niveles avanzados y 4) de forma reiterativa, y acumulativa, para facilitar su adquisición. Sin embargo, todavía nos queda por resolver otra cuestión fundamental, la de qué colocaciones enseñar.

Para responder a esta pregunta debemos adoptar los mismos criterios que cuando nos planteamos que léxico impartir a nivel general, cuestión no del todo sencilla. Ya hemos mencionado anteriormente que el volumen de vocablos que conforma cualquier lengua es ingente. Resultaría completamente ingenuo pretender abordarlo en su totalidad en la enseñanza de E/LE, más aún teniendo en cuenta que ni siquiera un hablante nativo es capaz de semejante empresa. Una meditada elección del léxico, por tanto, resulta crucial y, de hecho, han sido muchos los estudios que se han realizado en este sentido. El artículo de J. R. Gómez Molina *Los Contenidos Léxico-Semánticos* (Vademécum, 2005: 797-798) viene a resumir lo recogido en dichos estudios. Tres de los criterios fundamentales a tener en cuenta a la hora de seleccionar qué palabras enseñar son la frecuencia de aparición, el alcance y la disponibilidad. Tratemos ahora de analizar cada uno de estos conceptos aplicándolos al caso de las colocaciones funcionales.

La *frecuencia de aparición*, como su propio nombre indica, hace referencia a la frecuencia con que una palabra aparece en el discurso, bien sea oral, escrito o, perteneciente a un campo específico. Es un criterio sin duda importante, pero no el único a la hora de juzgar la utilidad de una palabra. Por otro lado, cuanto más frecuente es una palabra menos concreto suele ser su contenido semántico, tal es el caso de preposiciones, artículos, demostrativos, etc., y, como hemos visto, de los verbos funcionales generales. Ya se ha hablado de la muy frecuente aparición de estos verbos en el discurso hablado y de cómo esa misma frecuencia puede suponer una traba a su enseñanza, a no ser que se traten como parte integrante de colocaciones léxicas. Aquí, precisamente, creemos que reside la clave a la hora de decidir qué colocaciones enseñar en función del criterio de frecuencia, pues está vendrá determinada por el *sustantivo* de la colocación (o por el adjetivo o adverbio si es el caso). Así por ejemplo, enseñaremos *dar asco* antes que *dar repelús* y *coger un catarro* antes que *coger un trancazo*, ya que ni *repelús* ni *trancazo* son términos tan frecuentes como para que, a priori, sean significativos para el alumno.

El *alcance* se refiere a los diferentes ámbitos, temas y situaciones comunicativas en que suele aparecer una palabra, de modo que cuanto más transferible sea dicha palabra de una situación a otra, mayor será su utilidad. Carter y McCarthy (1988:10) hablan de “*coverage*” y lo definen como “la capacidad que una palabra tiene para sustituir a otra de menor uso”. En este sentido, no cabe la menor duda de que los verbos funcionales generales poseen una amplia *cobertura* o alcance (recordemos como *dar* y *sacar* poseen mayor uso que *otorgar* y *donar* o *extraer* y *extirpar* respectivamente).

Por su parte, López Morales (1999:11) define la *disponibilidad* como “el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada”, es decir, el léxico que se actualiza, que nos viene de forma inmediata a la mente, cuando tratamos un tema concreto. Por supuesto, esto concierne a los campos con fines específicos, pero también se puede aplicar a situaciones más cotidianas. Una forma clásica de organización del léxico ya hemos visto que es la de la división por áreas temáticas, de forma que a partir de una situación lingüística dada se decide el vocabulario necesario para el desempeño de la misma. El problema es que, con frecuencia, dicho vocabulario se convierte en un listado de sustantivos cuando, en realidad, son muchas las colocaciones, locuciones, expresiones idiomáticas, etc., que también deberían presentarse a los aprendices. Si nos referimos al ámbito de la escuela, por ejemplo, no bastará con que los aprendices sepan las palabras *examen*, *nota* o *lección*. Les será de gran utilidad, además, saber que el examen les puede *salir* bien o mal, que lo pueden *llevar* fatal, que *han sacado buena nota* o que no *entraba* la lección X (ver actividad 1).

Los tres criterios hasta aquí vistos, la frecuencia, el alcance y la disponibilidad, son de naturaleza intrínseca a la propia lengua meta, muy vinculados a cuestiones estadísticas. Sin embargo, existen otros factores que también condicionan en gran medida la enseñanza del léxico y que son mucho menos objetivos. Como dicen Carter y McCarthy (1988:11) la *enseñanza* del vocabulario está íntimamente relacionada con el *aprendizaje* del vocabulario y, por tanto, con la forma en que éste se adquiere. Llegados a este punto, entran en juego factores de tipo individual concernientes tanto a la propia idiosincrasia de cada alumno en particular como a sus lenguas y culturas de origen. Por esta razón, entre los criterios de selección del léxico también deben considerarse las *necesidades individuales* y la *aprendibilidad* de una unidad léxica.

Respecto a las *necesidades individuales* es evidente que cada alumno es un mundo en sí mismo y que los factores que pueden condicionar su aprendizaje van desde el propio grado de interés hacia la lengua y cultura meta hasta los motivos particulares por los que se acerca a la misma o sus gustos individuales: una unidad léxica que el profesor pueda considerar particularmente difícil o de menor alcance puede muy bien ser objeto de interés por parte de un alumno, quien no tendrá dificultad alguna en adquirirla y utilizarla. En realidad, la influencia de los factores individuales sobre el aprendizaje es objeto de la Psicología Lingüística y cae fuera del ámbito de este trabajo. Sin embargo, consideramos que es conveniente tener en cuenta la existencia de tales necesidades individuales en la elaboración de actividades. Esta es la razón por la que en varias de las actividades que se proponen en la segunda parte de esta memoria aparecen ejercicios abiertos en los que se “invita” al estudiante a registrar aquellas unidades léxicas que él considere que le van a ser de mayor utilidad (el registro – o cuaderno léxico- es, en definitiva, un producto individualizado).

Por último, en cuanto a la *aprendibilidad*, Carter y McCarthy (1988:13) nos recuerdan que los factores que hacen que una unidad léxica sea más o menos fácil de aprender son también muy diversos, yendo desde la propia pronunciación hasta la asociación entre dicha unidad y su equivalente en la lengua materna. Remitiéndonos a nuestra área de trabajo, no cabe duda de que muchas colocaciones funcionales se trasladan fácilmente de una lengua a otra (tanto en inglés como en español podemos *tomar o coger el tren –take or catch the train*). De hecho, este tipo de coincidencias son las que probablemente llevan al alumno a establecer la igualdad *take = tomar*, animándole a identificar palabras aisladas y traducir literalmente. Es tarea del profesor hacer que lo que el alumno identifique sean colocaciones y que, en el caso de las colocaciones funcionales, sea cada vez más consciente de la polisemia de estos verbos. De esta manera se irán corrigiendo enunciados como **me tomó 20 minutos*, **esta mañana tomé una ducha* o **me tomó por sorpresa*⁹.

9. Debemos especificar que a lo largo de todo este trabajo el criterio de adecuación o inadecuación se basa en el uso de la norma peninsular estándar, de modo que, en algún caso, es posible que lo que nosotros tratamos de inadecuado sea posible en alguna otra norma del español.

De esto último que acabamos de ver se desprende que, además de tener en cuenta los criterios de frecuencia, disponibilidad y alcance, sería interesante hacer hincapié en las colocaciones no coincidentes con la L₁ del estudiante. Aunque idóneo, está claro que esto no siempre es viable. Se trata de una tarea imposible de llevar a la

práctica en clases plurilingües, por no hablar de la gran variedad de lenguas que debería conocer el profesor en tales situaciones. En este punto, la solución posiblemente pase por hacer que sea el propio alumno el que reflexione sobre estas cuestiones, que sea él quien realice el análisis contrastivo entre el español y su lengua materna y así poder detectar aquellas áreas que le pueden causar mayor dificultad. En definitiva, y como recoge el propio Marco de Referencia Europeo, es necesario que el alumno *aprenda a aprender*, y en esto el profesor sí que tiene mucho que aportar.

7. CONCLUSIONES

La conclusión principal de todo lo hasta aquí presentado es que la enseñanza del léxico debe estar basada en una meditación y programación conscientes de igual manera que se programa y medita la enseñanza de la gramática o de los aspectos socioculturales. Por supuesto, siempre cabe cierta flexibilidad y grado de espontaneidad a la hora de “dejarnos llevar” por el ritmo de la clase y enseñar palabras inconexas si la situación lo demanda. Pero esta “técnica” no debe convertirse en la base de la enseñanza del léxico. Es fundamental que el léxico se halle integrado dentro de las distintas unidades didácticas de una forma natural y que aparezca dentro de contextos y co-textos que faciliten el aprendizaje mediante muestras reales de lengua. En este sentido, gramática, pragmática y léxico deben ir de la mano. Igualmente importante es la reiteración en su enseñanza, pues repetir y volver a practicar unidades léxicas ya presentadas es fundamental de cara a la adquisición. Y, ante todo, no debemos perder de vista el poder colocacional de las palabras, registrar los sustantivos junto a los verbos y adjetivos con los que más frecuentemente aparecen (o los verbos junto a adverbios, o junto a adjetivos) y hacer conscientes a los propios alumnos de esta capacidad de la lengua. Cada vez son más los estudios que nos muestran que las asociaciones sintagmáticas que establecen las palabras son una fuente de explotación y un recurso de enseñanza. Por nuestra parte, en concreto, con lo hasta aquí expuesto y las actividades que a continuación siguen, esperamos haber llamado la atención sobre la productividad de los verbos funcionales generales y sus colocaciones.

PARTE B: ACTIVIDADES

8. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS GENERALES FUNCIONALES.

Se presentan un total de 14 actividades muchas de las cuales son, en realidad, *secuencias* de actividades alrededor del verbo o tema que se quiere tratar. De hecho, dichas secuencias se agrupan en tres tipos diferentes:

a) Actividades centradas en los verbos (nº 2, 3 y 5). Giran en torno a la explotación de un verbo en particular (*dar, quitar, echar*). M. Lewis afirma que estos verbos, a los que apenas se ha prestado atención en la enseñanza de lenguas extranjeras o L₂, bien pueden erigirse en el centro de secuencias didácticas. Esto no quiere decir, sin embargo, que deban trabajarse de forma totalmente descontextualizada. En la actividad “Estampas de Verano” (nº 5, pág.50), por ejemplo, se explotan algunas de las colocaciones del verbo *echar* a raíz de la lectura de un texto que puede, a su vez, dar lugar a otro tipo de actividades diferentes. Al mismo tiempo, son actividades que muy bien podrían adaptarse al tratamiento de los diversos aspectos gramaticales o funcionales que en ese momento se estén impartiendo (ver sugerencia al final de la actividad 7. pág. 68).

b) Actividades centradas en temas (nº 1, 6, 7 y 14). Recordamos una vez más que una forma clásica de abordar el léxico es a través de temas o tópicos. No todos los estudios concuerdan sobre cuáles son los temas esenciales que todo estudiante debería conocer. Aún así, basándonos en la clasificación que el Ministerio de Educación y Ciencia español hizo al respecto siguiendo las directrices del Consejo de Europa (ver J. R. Gómez Molina, *Los Contenidos Léxico-Semánticos*, Vademécum, 2004:795-796), y a modo de ejemplos representativos, hemos elaborado secuencias de actividades en torno a la escuela (nº1 pág. 44), la salud (nº 6, pág. 63 y 7, pág. 66), los viajes (nº 8, pág. 69) y las fórmulas sociales (nº14, pág. 91). De esta manera se pretende demostrar que las colocaciones funcionales generales también tienen cabida en estos tradicionales temas de enseñanza.

c) Actividades de consolidación (nº10, 11, 12, 13 y14). Son actividades en las que se utiliza un léxico ya trabajado anteriormente por el alumno, de carácter principalmente lúdico, de no larga duración y que incluso se pueden presentar de forma descontextualizada, al final de una secuencia o como recurso para dinamizar la clase. Con estas actividades se pretende el doble objetivo de, por un lado, evitar que ciertas colocaciones que ya se han visto anteriormente caigan en el olvido por falta de uso y

por otro, ayudar al proceso de adquisición de los estudiantes mediante la revisión y recuperación continuas.

Con respecto a aspectos metodológicos más concretos, se ha intentado que las colocaciones objeto de estudio aparezcan siempre dentro de ejemplos de lengua reales. Algunos de estos han sido específicamente creados para los fines didácticos perseguidos (actividades nº1, 4 y 8). En otras, por el contrario, se presenta material auténtico. Así, el texto, la entrevista y el fragmento de la película *Volver* de Almodóvar elegidos para el desarrollo de las actividades 5, 6 y 9 respectivamente no vienen sino a corroborar el uso real que se hace de estos verbos. También se intenta ofrecer una variedad en el tipo de ejercicios: desde formatos de tipo lúdico (crucigramas, juegos de cartas...) hasta otros más formales. Igualmente, las actividades pueden estar concebidas para su desarrollo individual, en parejas o como actividades de cohesión grupal. Para terminar, se ha procurado ofrecer una representación de las diferentes destrezas de comprensión y expresión oral y escrita e interacción.

ACTIVIDAD 1: ENTRE ESTUDIANTES

Lee el siguiente diálogo entre dos estudiantes:



Jane: Hoy hemos hecho el examen de español.

Paul: ¿Sí? Yo lo tengo mañana. ¿Qué te ha caído?

Jean: Los irregulares y el *ser* y *estar*.

Paul: ¡Pero si no entraban!

Jean: Ya, pero como es evaluación continua y lo vimos el mes pasado...

Paul: ¿En serio? ¡Menos mal que me lo has dicho! Oye, y ¿qué tal te ha salido?

Jean: Creo que bien, pero necesito sacar un 8 para aprobar. El último me salió fatal. Suspendí con un 2.

Paul: ¿Y te hacen media?

Jean: Sí, pero no sé si me llegará.

Paul: No te preocupes, lo llevabas muy bien. Seguro que apruebas. Además, siempre te queda Septiembre, ¿no?

Jean: Eso, tú dame ánimos.

Paul: No, en serio, ya verás como todo sale bien. Bueno, te dejo, me voy a repasar el *ser* y *estar*.

Jean: ¡Hasta luego!

1. Fijándote en el texto completa los huecos con el verbo adecuado.

1. Hoy he _____ un examen. Me ha _____ muy bien. Espero _____ un notable, por lo menos.
2. - ¿Qué temas _____ en el examen?
 - Todo el libro hasta ahora.
 - ¿Y que ha _____?
 - Lo de siempre, el *ser* y *estar*...
3. - ¿Qué _____ en el último examen?
 - _____ con un 5. Esta vez espero mejorar.

2. ¿QUIÉN DICE QUÉ? Escribe P o E según creas que es el Profesor o el Estudiante quien dice las siguientes oraciones:

1. Ayer dimos el subjuntivo.
2. Los miércoles doy clases de inglés.
3. Hoy les voy a dar el tema 3.
4. Esta semana nos ha dado el pretérito perfecto.

¿Se te ocurren otros verbos que puedan sustituir a “dar” en las oraciones anteriores?

3. Busca un verbo que pueda ir con todas las expresiones de cada abanico. ¿Se te ocurren más cosas que podrías añadir a las listas?

1. Esta semana la profesora

(nos) ha _____

un video
un examen sorpresa
muchos deberes
un ejercicio de huecos
las notas



2. Esta semana los estudiantes

han _____

un examen
una redacción
todos los deberes
muchas preguntas

3. Y además también

hemos _____

la lección 9
el subjuntivo
inglés y matemáticas

4. EL INTRUSO. Tacha en cada grupo el verbo que no se combina con la palabra de la derecha.

- | | | | | | |
|-------------|--------------|----------|---------|----------|----------------------|
| 1. Tuvo | Sacó | Hizo | Repasó | Puso | un examen. |
| 2. Dimos | Vimos | Entró | Aprobé | Cayó | la lección 3. |
| 3. Salió | Suspendí con | Saqué | Tuve | Me puso | un 4. |
| 4. Lo llevo | Me salió | Lo saqué | Lo hice | Se me da | fatal. |

5. Piensa en algún examen o alguna anécdota en relación con un examen que recuerdes por algún motivo especial y cuéntaselo a tu compañero.



INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

Hablar de cuestiones académicas es algo en lo que todo estudiante, aunque sólo lo sea de español segunda lengua, se ve envuelto alguna vez. Las colocaciones propuestas en estos ejercicios serán de gran ayuda al respecto.

1. Respuestas:

- 1) hecho / salido / sacar
- 2) entran / caído
- 3) sacaste / aprobé

2. Respuestas: este ejercicio tiene la finalidad de hacer notar la ambigüedad que en ocasiones causa en español este tipo de oraciones con “dar”.

- 1) Profesor y Estudiante
- 2) Profesor y Estudiante
- 3) Profesor (lo revela el pronombre “les”)
- 4) Estudiante (lo revela el pronombre “nos”)

Estudiamos / vimos

3. Respuestas:

- 1) puesto
- 2) hecho
- 3) dado

4. Respuestas:

- 1) sacó
- 2) aprobé
- 3) salió
- 4) lo saqué

ACTIVIDAD 2:

¡Y DALE!

A vueltas con el verbo DAR. No solo las personas pueden *dar* cosas. Muchas veces, las cosas también pueden *dar* algo a las personas. Compruébalo en los ejercicios siguientes.

A. Completa las oraciones con uno de los sustantivos que se ofrecen. Algunos huecos podrían admitir más de una posibilidad.

sueño dentera hambre calor temblores sed
frío asco escalofríos

1. No hables de comida a estas horas que me da _____.
2. El ruido de la tiza me da _____ No puedo evitarlo.
3. Este programa me está dando _____ Cámbialo o me voy a la cama.
4. ¡Qué _____ me da este jersey! Voy a cambiarme. Ahora vuelvo.
5. Le dan _____ Creo que tiene fiebre. ¿Llamamos al médico?
6. Nunca como frutos secos porque me dan muchísima _____.
7. Menos mal que frenaste a tiempo. Me dan _____ sólo de pensar que hubiera podido pasar.
8. Me da _____ verte, ¡en manga corta y en pleno invierno!
9. Siempre me han dado mucho _____ los insectos.

¿Qué significa *dar* en las oraciones anteriores? ¿Puedes pensar en otro verbo que lo sustituya?

B. También hay muchas cosas, situaciones o personas que nos provocan (que *nos dan*) sentimientos fuertes. Así algo /alguien puede **DARNOS**

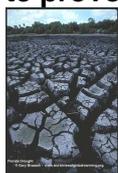
- Pena, miedo, vergüenza, rabia, _____

Pero también

- Cariño, alegría, satisfacción, tranquilidad, _____

¿Se te ocurre algo más? Añade una o dos palabras a cada lista que creas que puedes utilizar.

C. Observa las siguientes imágenes y piensa que sentimientos o sensaciones te provocan.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15

- i. En parejas. Escoge 5 de las imágenes de arriba y dile a tu compañero /a que te hacen sentir, pero sin especificar de qué imagen se trata. Por ejemplo: “*esta imagen me da envidia*” Tu compañero /a debe adivinar de qué imagen estás hablando. Haced lo mismo cambiando los papeles. ¿Quién ha adivinado más?
- ii. Observa el siguiente cuadro y fíjate cómo se pueden formar oraciones con estas colocaciones.

| | |
|---|--|
| - Los niños dan mucha alegría | En sentido genérico, sin pronombre personal. |
| - <u>Los aviones</u> me dan miedo (me dan miedo los aviones) | Con sustantivos |
| - Me da miedo <u>volar</u> (volar me da miedo) - Me da mucha alegría <u>encontrarme con</u> viejos amigos. - Me da rabia <u>perder</u> el autobús cuando voy al trabajo | Con infinitivos |
| - Me da envidia la gente que se conforma con poco. | Con sustantivo + oración |
| - Me da envidia que te vayas de vacaciones. | Seguido de oración |

- iii. **Vuestra profesora os dará una tarjeta a cada uno con un sentimiento escrito. Con la tarjeta que te haya tocado haz una encuesta entre tus compañeros. Por ejemplo: si te ha tocado la palabra “envidia” deberás preguntar *¿qué te da envidia?* y anotar las respuestas en la siguiente parrilla:**

| NOMBRE | * |
|--------|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

* Escribe en este recuadro la pregunta que vas a hacer a tus compañeros.

- iv. **¿Qué respuesta te ha llamado más la atención? Coméntalo con la clase.**

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

1. Opcionalmente, como pre-actividad se puede preguntar a los alumnos por el significado de “dar”. Aunque probablemente se extrañen, comprenderán el por qué de esta pregunta durante el desarrollo de la clase.
2. Lo primero que habría que explicar es el significado del título de la actividad “y dale”: expresión, generalmente de disgusto, que se utiliza cuando nos molesta la insistencia de algo. Se explica a continuación el juego de palabras y que van a hacer una actividad de léxico con el verbo *dar*, uno de los más utilizados en español, sobre todo en el nivel conversacional.
3. Los alumnos realizan el primer ejercicio, probablemente sin mucho problema. El objetivo es que presten atención al uso de *dar* en el mismo. Por ello se les pregunta posteriormente que digan de otra manera lo que significa (*sentir* o *hacer sentir*) y hacerles ver que se emplea con determinadas sensaciones físicas.
4. El ejercicio B se llevará a cabo como una *lluvia de ideas* entre toda la clase con la colaboración del profesor, que deberá estar atento a si todas las opciones sugeridas son combinaciones naturales o posibles. El alumno tiene la libertad de completar las listas en función de sus intereses y/o gustos lingüísticos personales. Posibles sugerencias son: *dar tristeza* (no siempre es lo mismo que *pena*; *pena* está más relacionado con la compasión), *pánico*, *respeto*, *orgullo*, *estrés*, *problemas*, *paz*, *confianza*, *seguridad*, *risa* (quizás con ésta habría que enseñar también *me hace gracia*)...

Dar rabia es probablemente una de las expresiones más difíciles de explicar en español, pero se utiliza mucho. Si *sentimos rabia*, probablemente tengamos un *enfado* bastante grande, estaremos *enojados*. Sin embargo, si algo nos *da rabia* sentimos *disgusto* o *contrariedad* (*me da rabia cuando pierdo el autobús por un minuto*), pero no es un sentimiento tan fuerte. A menudo, incluso, se utiliza en tono de broma (*qué rabia me da que seas más alto que yo*).

5. La actividad C se lleva a cabo siguiendo las instrucciones dadas.
Sugerencia: puede resultar una buena idea fotocopiar las imágenes en una transparencia en color. De esta manera evitamos sacar muchas fotocopias para

los alumnos (probablemente en blanco y negro) y supone un soporte visual para todo el grupo que puede favorecer la atención y retención.

- **Punto i:** si sale la ocasión, a criterio del profesor, se podría recordar en este momento la expresión “*me da igual*”. Ejemplo: *A mí las tormentas me dan igual, no me gustan pero tampoco me dan miedo. O incluso la expresión no me dice nada. Ejemplo: a mí la imagen X no me dice nada, ni me gusta ni me disgusta.*
- **Punto ii:** El cuadro informativo les facilitará la realización de la siguiente actividad, donde poseen mayor libertad de expresión.
- **Punto iii:** el profesor puede entregar las tarjetas abajo sugeridas u otras que considere más oportunas. Se repartirá una diferente a cada alumno.

| | | | | |
|-----------|---------|---------|--------------|-------------|
| VERGÜENZA | ENVIDIA | ALEGRÍA | MIEDO | SATISFACIÓN |
| PENA | SUEÑO | ESTRÉS | TRANQUILIDAD | ASCO |

- **Punto iv:** Finalmente, los alumnos pueden decir en alto alguna cosa que hayan averiguado de sus compañeros que les resulte especialmente interesante. Además de poner en práctica lo aprendido, toda la actividad C funciona como actividad de cohesión de grupo.

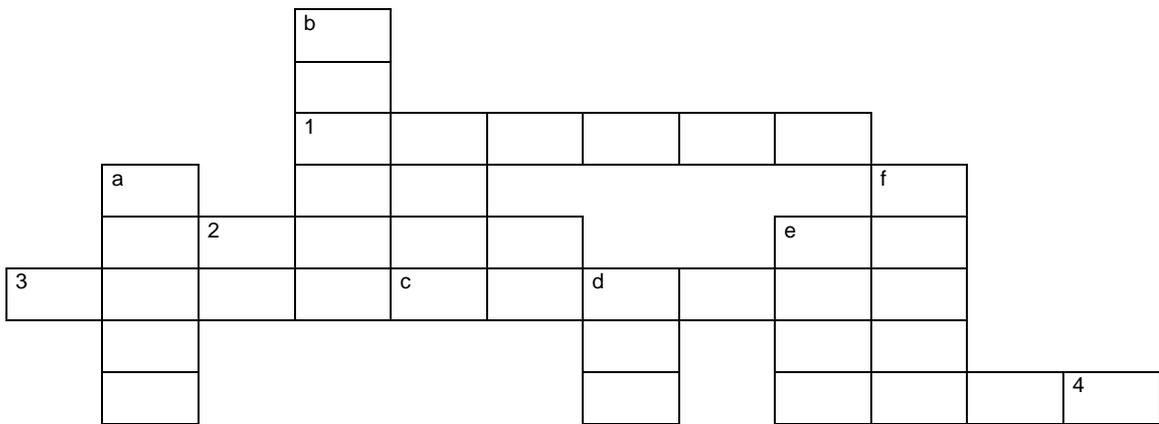
6. OPCIONAL: Si se estima oportuno se puede hacer saber a los estudiantes que en la mayor parte de estas colocaciones podemos sustituir *dar* por *producir* para las ocasiones que requieran más formalidad o en textos escritos, siempre insistiendo en la adecuación de *dar* al registro coloquial.

ACTIVIDAD 3: COSAS DE QUITA Y

1. Lo contrario de QUITAR es _____ Completa las siguientes oraciones.

- *Quita el libro de la mesa, que vamos a comer. _____lo en la estantería.*
- *Quítate de ahí adelante que no veo el desfile. ¿Puedes _____te detrás de mí?*

2. COSAS QUE SE PUEDEN QUITAR: Completa el siguiente crucigrama siguiendo las instrucciones. Ten en cuenta que las palabras siempre empiezan en la casilla donde se encuentra el número o la letra.



Verticales:

- a. - Con todos los problemas judiciales que tiene seguro que no puede ni dormir.
- Pues yo creo que a ese no le quita nada el _____
- b. - Pero, ¿vais a dejar toda esa comida ahí?
- Es que hemos ido de tapas y se nos ha quitado el _____
- c. (De abajo a arriba). En el telediario: “el hombre hirió de gravedad a dos personas y quitó la _____ de un tercero”.
- d. - ¿Qué crees que quita más la _____, el te o la Coca Cola?
- Quita, quita, donde esté el agua que se quite todo lo demás.
- e. - ¡Quítate esa _____mojada!, que vas a coger frío.
- f. - Si me quedo más tiempo en este sillón se me van a quitar las _____de salir.

Horizontales:

- 1. La madre al niño: “Mira cómo te has puesto la camiseta. ¿Cómo voy a quitar yo ahora esa _____? Seguro que no sale ni con lejía.
- 2. - ¡Estoy helada! No hay nada que me quite este _____
- 3. - ¡Quita la _____! No puedo concentrarme con tanto ruido.
- 4. - Si ya habéis terminado de comer ayudadme a quitar la _____

3. Como veíamos al principio, **A VECES** lo contrario de “quitar” es “poner”, pero **NO SIEMPRE**. Repasa con tus compañeros las oraciones del crucigrama anterior y pensad qué verbos pueden sustituir a “quitar” para que signifique lo contrario. Se da un ejemplo. Podéis consultar un diccionario.

| | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| Se me quitó el sueño | Me ... |
| Se me ha quitado el hambre | Me... |
| Le quitó la vida | Le... |
| Le quitó la sed | Le... |
| Se quitó la ropa | Se... |
| Se le quitaron las ganas de... | Le entraron/ dieron ganas de.... |
| Quitó la mancha de vino | Me... |
| Se me quitó el frío | Me... |
| Quita la tele | |
| Quita la mesa | |

4. **Volved a las oraciones del crucigrama y cambiad lo que sea necesario para adaptar las frases a las nuevas colocaciones (columna de la derecha). Podéis cambiar palabras o situaciones enteras. Ejemplos:**

e. Ponte ropa seca que vas a coger frío.

b. ¿Cuándo comemos? Tanto correr nos ha dado hambre/ Nos ha entrado hambre con/ de tanto correr.

5. **Para terminar, fijaos en las siguientes expresiones con QUITAR. ¿Qué creéis que significan?**

- NO QUITAR OJO
- QUITARSE DE LA CABEZA
- QUITAR DE LAS MANOS
- QUITAR HIERRO
- QUITARSE UN PESO DE ENCIMA

6. **Completa las siguientes oraciones con una de las expresiones de arriba.**

- (En la discoteca). – Mira, ese chico _____ te _____. Creo que le gustas.
- Ahora que sé que he aprobado todo me he _____. ¡Qué alivio!
- Hizo una broma para _____ a la situación.
- No puedo _____ lo que me dijo ayer. No me lo esperaba.
- ¡Qué éxito hemos tenido con estas galletas! Nos las _____.

7. **¿Cómo dirías lo mismo en tu idioma?**

8. **Escucha la siguiente canción de Vicente Fernández en la que se oye otra expresión con “quitar”. ¿Puedes identificarla?**

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

1. El título de la actividad es un juego de palabras. Se puede decir a los alumnos que la expresión “*de quita y pon*”, se utiliza para referirse a algo que se usa de forma cambiante, no permanente (*ropa de quita y pon* o *tatuajes de quita y pon* son ejemplos muy representativos, pero también se utiliza referido a cualquier artículo del que queramos remarcar su carácter efímero: *casas de quita y pon* – encontré este ejemplo en relación a las casas prefabricadas; *novio de quita y pon...*).

“Quitar” es muchas veces lo contrario de “poner”. Esta actividad tiene el objetivo de mostrar otras colocaciones con el verbo “quitar”, muchas de las cuales no tienen su opuesto en “poner”. De ahí los puntos suspensivos. No es necesario señalar este punto a los alumnos hasta el final de la secuencia.

2. Realizar actividades 1, 2, 3 y 4 según instrucciones. Para favorecer la interacción y cooperación es conveniente que las lleven a cabo en parejas o en grupos de tres, a criterio del profesor.

Respuestas actividad 1:

- *Quita el libro de la mesa, que vamos a comer. Ponlo en la estantería.*
- *Quítate de ahí adelante que no veo el desfile. ¿Puedes ponerte detrás de mí?*

Este breve ejercicio pretende poner de manifiesto lo obvio (oposición quitar/poner) para, a partir de ahí, enseñar otros usos de quitar y otras relaciones de oposición.

Respuestas actividad 2:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|---|---|---|--|
| | | | | B | H | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | A | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 1 | M | A | N | C | H | A | | | | | | | | | |
| | A | S | | B | D | | | | | | | | | | | | f | G | |
| | U | | 2 | F | R | I | O | | | | | | | | | e | R | A | |
| 3 | T | E | L | E | c | V | I | d | S | I | O | N | | | | | | | |
| | | Ñ | | | | | | | E | | P | A | | | | | | | |
| | | O | | | | | | | D | | A | S | E | | | 4 | M | | |

Respuestas actividad 3:

| | |
|--------------------------------|--|
| Se me quitó el sueño | Me entró /dio sueño |
| Se me ha quitado el hambre | Me ha entrado /dado hambre |
| Le quitó la vida | Le dio la vida* |
| Le quitó la sed | Le dio sed** |
| Se quitó la ropa | Se puso la ropa |
| Se le quitaron las ganas de... | Le entraron / dieron ganas de.... |
| Quitó la mancha de vino | Me eché una mancha de vino |
| Se me quitó el frío | Me entró / dio frío |
| Quita la tele | Pon la tele |
| Quita la mesa | Pon la mesa |

* *Le dio la vida*, ejemplo específico para hablar de la relación madre/ hijo. También se puede hablar de la expresión *dar la vida* en enunciados como *estos paseos por la playa me dan la vida*; o *el actor dio vida al personaje*; o *este nuevo centro recreativo da vida a la ciudad*.

** Observemos esta diferencia: *el agua le quitó la sed* → *el jamón le dio sed*; *se me quitó la sed* → *me entró sed*. Lo mismo ocurre con *hambre*.

Posibles respuestas actividad 4:

- Con tanta actividad le ha entrado sueño.
- ¿Cuándo comemos? Tanto correr nos ha dado hambre/ Nos ha entrado hambre con/ de tanto correr.*
- Los trasplantes dan una segunda vida a muchas personas.*
- ¿Qué crees que da más sed el jamón o los cacahuets?*
- Ponte ropa seca que vas a coger frío*
- Con tanta gente en la calle, me entran / dan ganas de salir.*
 - Mira qué mancha te has echado en la camiseta....*
 - Siempre en manga corta. No hay nada que le dé frío.*
 - Pon la tele. Necesito un poco de ruido.*
 - Si queréis comer ya, ayudadme a poner la mesa.*

Actividad 5: *No quitar ojo* = observar atentamente / vigilar; *no quitar de la cabeza* = no poder dejar de pensar en; *quitar de las manos* = puede usarse en sentido literal (me quitó el libro de las manos) o metafórico cuando un producto, generalmente a la venta, tiene éxito; *quitar hierro* = restar importancia; *quitarse un peso de encima* = librarse de una preocupación.

Respuestas actividad 6: 1. no te quita ojo; 2. quitado un peso de encima, 3. quitar hierro, 4. quitarme de la cabeza, 5. quitan / han quitado de las manos.

Actividad 8: la canción se puede encontrar en <http://www.yupimusica.com/videos-de-vicente-fernandez/video-de-la-cancion-me-voy-a-quitar-de-en-medio-de-vicente-fernandez/> . Abajo aparece la letra. Se trata de que los alumnos la escuchen sin leer con el fin de que intenten identificar la expresión que se les pide (subrayada). Por las características formales de la canción, ésta también podría enlazarse con el tema de las condicionales.

Si nuestro amor se acaba, si nuestro amor termina,
 ya no me queda nada, para vivir la vida,
 si ya olvidaste todo, también tus juramentos,
 y llenaste de lodo mi mundo, de recuerdos.
 nomás por tu soberbia, no das explicaciones,
 y encima me condenas, sin escuchar razones,
 si terminar conmigo ya, lo venías pensando,
 deja de estar contigo, aunque no esté a tu lado.
 Si me dejas no me olvides, por favor, nunca me olvides,
 tú sabes cuánto te quiero, que desde siempre te quise,
 si me dejas no me olvides, por favor, nunca me olvides,
me voy a quitar de en medio, qué más quieres, qué más pides.
 Nomás por tu soberbia, no das explicaciones,
 y encima me condenas, sin escuchar razones,
 si terminar conmigo ya, lo venías pensando,
 deja de estar contigo, aunque no esté a tu lado.
 Si me dejas no me olvides, por favor, nunca me olvides,
 tú sabes cuánto te quiero, que desde siempre te quise,
 si me dejas no me olvides, por favor, nunca me olvides,
me voy a quitar de en medio, qué más quieres, qué más pides.

ACTIVIDAD 4: ALGUNAS EXPRESIONES FORMALES

1. Une las expresiones de la columna A con las definiciones de B. Las oraciones de abajo te ayudarán.

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Poner en entredicho | a. Revelar; mostrar con claridad |
| 2. Poner en evidencia | b. Considerar como seguro |
| 3. Poner de manifiesto | c. Hacerse público |
| 4. Sacar a relucir | d. Tomar precauciones |
| 5. Dar por descontado | e. Subrayar, insistir en algo |
| 6. Echar por tierra | f. Dudar de; cuestionarse algo |
| 7. Tomar medidas | g. Mencionar inesperadamente, a menudo algo negativo. |
| 8. Salir a la luz | h. Considerar |
| 9. Hacer hincapié en | i. Exponer o revelar las faltas de algo/ alguien. |
| 10. Tener en cuenta | j. Arruinar, destrozar |

1. El robo en la casa del presidente *pone en entredicho* la eficacia de su sistema de seguridad.
2. La conferencia sobre el SIDA volvió a *poner en evidencia* las dificultades de muchos países para conseguir fármacos.
3. El artículo *pone de manifiesto* la importancia de realizar revisiones médicas periódicas.
4. El entrenador *sacó a relucir* los errores pasados del equipo ante el asombro de sus jugadores.
5. La candidata *dio por descontado* que tendría el voto femenino, pero se equivocó.
6. Los últimos conflictos sociales *han echado por tierra* el trabajo de todo un año.
7. Según estudios científicos, hay que *tomar medidas* urgentes para frenar el cambio climático.
8. Si su pasado *sale a la luz* podría echar por tierra su carrera.
9. La ministra de Sanidad *hizo hincapié* en la necesidad de seguir una dieta sana.
10. Los políticos muchas veces no *tienen en cuenta* la opinión de la gente de la calle.

2. Completa ahora el siguiente texto utilizando las expresiones anteriores.

Aunque todavía hay quien a) _____ la importancia del cambio climático, cada vez son más las voces que hacen b) _____ en la necesidad de c) _____ medidas urgentes para paliar sus efectos. Los estudios científicos d) _____ que la temperatura media de la Tierra ha subido 0.74°C en los últimos 100 años. Puede parecerlo, pero no es poco si e) _____ que, según los expertos, tan solo 5 ó 6 grados separan la temperatura media de la época glacial y la época actual.

Otras pruebas también f) _____ los efectos del calentamiento global: glaciares que retroceden, catástrofes naturales, cambios en el comportamiento de los animales... Los más escépticos g) _____ que, a pesar de todo, el hombre sobrevivirá. Sin embargo, la pregunta es ¿en qué condiciones? Son muchos los científicos, grupos ecologistas e incluso políticos que están uniendo sus fuerzas para que esta verdad h) _____. No i) _____ estos esfuerzos: los efectos del cambio climático son ya inevitables, pero entre todos podemos conseguir que sean menos malos.

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

Esta actividad está concebida para la práctica de la escritura formal a través del conocimiento de expresiones típicas de este tipo de textos. Más que colocaciones, estas expresiones son locuciones, con carácter fijo, pero las hemos incluido por parecernos de uso extendido en el registro formal y, por supuesto, por estar formadas a partir de verbos funcionales generales.

1. Respuestas actividad 1: 1-d; 2-i; 3-a; 4-g; 5-b; 6-j; 7-d; 8-c; 9-e; 10-h.
2. Respuestas actividad 2: a) pone en entredicho, b) hincapié; c) tomar; d) ponen de manifiesto / en evidencia; e) tenemos en cuenta; f) ponen en evidencia / ponen de manifiesto; g) dan por descontado h) salga a la luz; i) echemos por tierra.

La secuencia puede concluirse pidiendo a los alumnos que escriban sobre algún tema un párrafo de unas seis líneas de extensión utilizando en la medida de lo posible algunas de estas expresiones.

ACTIVIDAD 5:

ESTAMPAS DE VERANODe Las Distintas Clases De Siesta Y Sus DenominacionesClásicas

Nuestro sesudo premio nóbel Camilo José Cela manifestó una vez una de sus inspiraciones, que se puso de moda en reuniones de ejecutivos o ejecutivillos: “Yo soy de los que duerme la siesta con pijama, Padrenuestro y orinal”.

Un servidor, modestamente levanta la mano y discrepa, más ahora en verano. La siesta es un supremo estado de relajación, es como alguien dijo acertadamente el *yoga a la española*, una situación de sopor y ensueño de lo más reconfortante.

Como las películas, pueden ser de cortometraje, medimetraje o largometraje. La siesta de cortometraje es la denominada *cabezá*. Es aquella que se pega casi siempre al mediodía y en lugar público, en el asiento de un autobús o en el vestíbulo de un hotel fresquito sentado esperando a alguien. Dura el tiempo exacto de que se le quede a uno la cabeza colgando con el repentino despertar e inmediata comprobación de que nadie se ha dado cuenta, para comprobar violentamente que sí, porque siempre hay algún alma caritativa que nos mira dibujando una beatífica sonrisa.

Después tenemos la siesta de medimetraje o lo que se ha dado en llamar *quedarse traspuesto*, es una especie de repentina pérdida del conocimiento. Esta se suele producir antes del almuerzo, en cuyo caso se denomina *siesta del cura o del borrego* o inmediatamente después del mismo. Siempre se echa sentado, en butaca playera, sillón de oreja y lejos de la comprensión beatífica de la *cabezá*, conlleva implícita la recriminación de la *parienta*, por la dejación de nuestras obligaciones previas o posteriores a la comida, véase ayudar a poner la mesa o quitarla.

Por último, la siesta de largometraje o el *me voy a echar un ratito*, en ella se busca la posición horizontal, en tumbona, hamaca, sofá o cama, en esta última siempre se acaba uno echando encima de la colcha que por lo general acaba arrugadísima. Uno se levanta de ella en un estado de sonambulismo y desorientación y, generalmente, regresa al mundo real emitiendo una de estas dos frases, *¿Hay una poquita de agua fresca por ahí?* o *¿Habéis hecho el café?* Esta última se pronuncia en la parcela o chalet del *cuñao*, donde se está pasando el domingo.

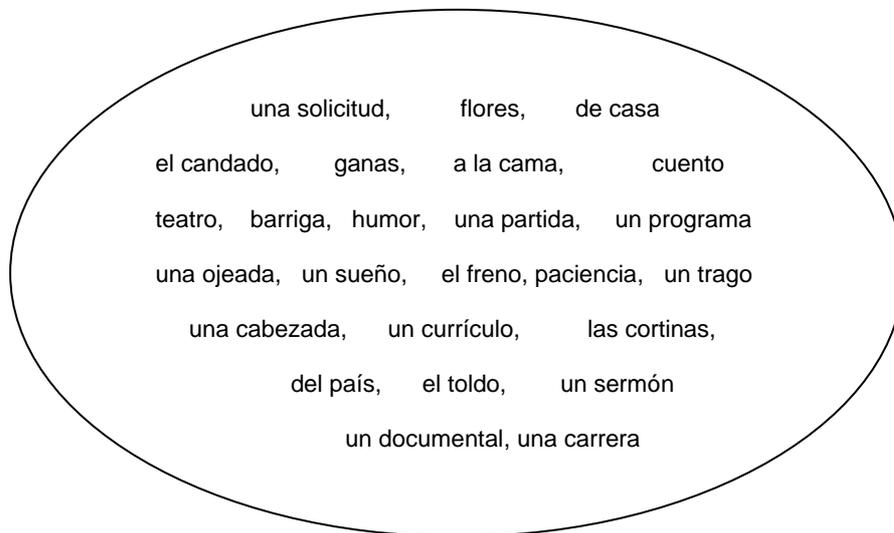
Uno no busca entregarse a los brazos de Morfeo, sino *descansá un poquito* de una mala noche de calor o de las fatiguitas de una calurosa mañana de trabajo, porque tras un pedazo de siesta, la verdad es que uno se levanta nuevo, ¿o no?

Julio Domínguez Arjona

¿QUÉ LE ECHAMOS?

Como hemos visto, en España mucha gente “echa la siesta”. Pero en español podemos “echar” muchas cosas más. *Echa un vistazo* a estas listas, *échale un poco de paciencia* y complétalas con las palabras de abajo. ¡Ojo! No todas las listas tienen el mismo número de palabras.

1. Me echaría una siesta, _____
2. Está echando los dientes, _____
3. Echemos un partido, _____
4. Echan una película, _____
5. Hay que echarle valor, _____
6. No te olvides de echar la llave, _____
7. Echa la persiana, _____
8. Voy a echar un vistazo, _____
9. Voy a echar una carta, _____
10. ¿Echamos un cigarro, _____?
11. Nos echó una bronca, _____
12. Le echaron del trabajo, _____
13. ¡Anda que no le echa imaginación _____!



- Si decimos: *Juan está que echa humo*. ¿Cómo está Juan?
- ¿Qué decimos cuando un chico /a empieza a salir con otro chico /a?



ECHEMOS UNAS RISAS: Divididos en grupos de cuatro. Vuestra profesora os dará a continuación unas tarjetas y las instrucciones del juego. ¡Qué os divirtáis!

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

Esta actividad demuestra que la enseñanza del léxico puede estar perfectamente integrada dentro de secuencias didácticas mayores. En este caso, se empieza abordando un texto escrito auténtico (sólo se han hecho cambios mínimos, que afectan a la eliminación de dos o tres palabras para facilitar la comprensión), cuya explotación didáctica muy bien podría tener matices culturales y dar pie a un debate intercultural sobre el fenómeno de la siesta. Dicha explotación cae fuera de los objetivos de este trabajo. Sin embargo, se puede dedicar parte de dicha secuencia a reflexionar sobre el léxico.

Desde el punto de vista léxico, se trata de un texto interesante en tanto que mezcla un registro culto literario con expresiones, a menudo en cursiva, muy coloquiales.

Si los estudiantes ya estuvieran familiarizados con la idea de colocación léxica, se les podría pedir que encontraran algunas: *puso de moda; pegar una siesta**; *quedarse traspuesto; echar una siesta**; *poner y quitar la mesa; echarse un ratito; hacer café; pasar el domingo* o incluso (aunque no implica verbos) *alma caritativa*.

Tanto por el tema (la siesta), como por la frecuencia de aparición del verbo “echar” en el texto, se pensó en la posibilidad de explotar algunas de las colocaciones más frecuentes con el mismo.

NOTA: el número de colocaciones con “echar” puede resultar excesivo para el alumno. Hay que recordar que no se pretende que el aprendiz las recuerde todas, pero sí darle la posibilidad de que registre aquellas que piensa que le van a ser de más utilidad.

RESPUESTAS

1. 1. Me echaría una siesta, *una cabezada, un sueño, a la cama*; 2. Está echando los dientes, *barriga, flores*; 3. Echemos un partido, *una partida, una carrera*; 4. Echan una película, *un documental, un programa*; 5. Hay que echarle valor, *paciencia, ganas, humor*; 6. No te olvides de echar *la llave, el candado, el freno*; 7. Echa la persiana, *las cortinas, el toldo*; 8. Voy a echar *un vistazo, una ojeada*; 9. Voy a echar una carta, *una solicitud, un currículo*; 10. ¿Echamos *un cigarro, un trago?*; 11. Nos echó una bronca, *un sermón*; 12. Le echaron del trabajo, *de casa, del país*; 13. ¡Anda que no le echa imaginación, *cuanto, teatro!*
2. Juan está que echa humo = Juan está muy, muy enfadado; se ha echado novia/o.

* y **: obsérvese que estas colocaciones aparecen separadas en el texto.

INSTRUCCIONES DEL JUEGO:

Cada grupo de cuatro personas recibe un juego de cartas que se colocan boca abajo en un montón en el centro. Compiten una pareja contra la otra. Un miembro de una pareja levanta una carta y se la enseña a la pareja contraria. A continuación, debe explicar a su compañero la situación en la que se produciría lo que tiene escrito en su tarjeta, a fin de que lo adivine. Cuentan con un minuto. Si lo consigue, la pareja gana un punto (se trata de una adaptación del juego TABÚ). Ejemplos: “echar la llave”: *esto lo haces cuando sales de casa*; “echar un cigarro”: *lo hace X todos los días durante el descanso*. Este juego puede realizarse después de las otras actividades, o en otro momento, como actividad de consolidación.

| | | | |
|-----------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|
| Echar La persiana | Echar Un cigarro | Echar De casa | Echar Una bronca |
| Echar barriga | Echar humo | Echarle cuento | Echar Una ojeada |
| Echarle valor | Echarle paciencia | Echarse novio /a | Echar El freno |
| Echar Una cabezada | Echar Una partida de cartas | Echar La llave | Echar El currículo |

ACTIVIDAD 6 : “HAY QUE AMAR LA VIDA”

Se presenta a los estudiantes una entrevista real que aparece en el número 1.100 de la revista *Mía*, en la que la cantante LaMari, del grupo Chambao habla sobre su lucha contra el cáncer. En esta entrevista aparecen varias muestras de uso de colocaciones funcionales. Sacando partido a las mismas se presenta la siguiente secuencia didáctica.

MATERIAL PARA EL ALUMNO:

1. Fíjate en las palabras de las dos columnas de abajo y piensa en posibles combinaciones entre ellas.

| | | |
|-------------|----|-------------------|
| 1. Quitar | a. | fuerzas y valor |
| 2. Hacer | b. | buenos resultados |
| 3. Salir | c. | caso |
| 4. Sacar | d. | la ilusión |
| 5. Dar | e. | consejo |
| 6. Hacer | f. | fuerzas |
| 7. Dar | g. | difícil |
| 8. Sacar | h. | pruebas |
| 9. Ponerse | i. | manos a la obra |
| 10. Ponerlo | j. | al mercado. |

2. A continuación vas a leer una entrevista realizada a la cantante LaMari, del grupo musical Chambao. Haz una primera lectura rápida para identificar dónde aparecen las expresiones del ejercicio anterior. ¿Acertaste en tus previsiones? ¿Puedes decir ya de qué trata el texto?

3. Ahora vamos a leer la entrevista más detenidamente. Resuelve con la ayuda de tus compañeros y profesor las dudas que tengas al respecto.

Dossier **entrevista**"Hay que amar
la **vida**"

LaMari, el alma de Chambao, nunca ha dejado que su cáncer de mama la aparte de su trabajo ni le quite la ilusión por vivir.

María del Mar Rodríguez, LaMari del grupo musical Chambao, fue intervenida de un cáncer de mama hace dos años, pero su vida ha continuado sin pausa, con una gira maratónica de conciertos a un lado y al otro del Atlántico y un nuevo disco a punto de salir al mercado.

Mía: Después de tanto tiempo viajando y de intenso trabajo, ¿cómo te encuentras ahora?

LaMari: Bien, gracias. Cada tres meses me toca revisión, y en ella me hacen varias pruebas de las que, por ahora, siempre salen muy buenos resultados. Además, sigo un tratamiento que me durará hasta 2010 más o menos. Acabo de terminar de grabar el disco nuevo, lo hemos grabado en casa, en Málaga, y ha sido una experiencia buenisísima y muy divertida. Ahora vamos unos días a Marrakech a grabar el videoclip del primer *single* y un documental para sacarlo junto al disco. Os esperan muchas sorpresas con Chambao.

M.: La forma en que hablaste abiertamente de tu enfermedad y cómo la has superado llena de esperanza a muchas mujeres que están pasando por lo mismo que tú. ¿Qué consejo les darías?

LM.: Uf, soy un poco mala para los consejos, pero sí que les diría que se cuiden mucho y hagan caso de los médicos. Que quieran mucho a la vida e intenten mantener una actitud positiva, aunque sé que hay días un poco difíciles. Y que no dejen de pasarlo bien, el humor es muy importante.

M.: ¿Cómo te diste cuenta de que hablando te sentías mejor, de que contándolo todo recuperabas fuerzas y valor?

LM.: No me di cuenta sólo con esta

enfermedad. Tengo, por suerte o por desgracia, una manera de ser que me lleva a contar las cosas que me pasan, es algo que me sucede de siempre. Para mí, es como una terapia. En cuanto a las fuerzas y el valor, me lo dan mi familia y la gente que está ahí incondicionalmente. Además, soy una persona optimista e intento aprender de todas las cosas que me ocurren.

M.: ¿En una ocasión comentaste que el hecho de que personas como la bailaora Cristina Hoyos superaran con energía la enfermedad te había dado fuerzas a ti, ¿fue por esa razón por la que escribiste el libro *Enamorá de la vida*, aunque a veces duela?



LM.: Lo escribí, junto con mi hermana Aurora, porque me lo propuso la editorial y para mí fue una muy buena oportunidad de contarle a la gente mi versión y mi vivencia. Hay personas que ni siquiera nombran esta enfermedad y creo que así te lo pones más difícil, desde la aceptación se vive mejor.

M.: Alguna vez has dicho que todo tiene su lado bueno. En el caso del cáncer, ¿qué es lo que resaltarías? Por paradójico que resulte, ¿qué aspecto positivo

has sacado de todo ello?

LM.: Todo tiene su lado positivo al igual que negativo. Cada uno elige cómo quiere afrontar las cosas que le pasen en la vida, y yo opté por tomármelo como un aprendizaje. Es algo difícil de explicar, está dentro de cada persona la posibilidad de elegir. Es una gran lección pasar por esta enfermedad y la recuperación y crecer con ella. Para mí, fue una llamada de atención a mí misma. Me ha servido para saber lo que no quiero en la vida.

M.: ¿De dónde sacaste fuerzas para seguir adelante?

LM.: Las fuerzas se sacan en el momento que dejas de quejarte y te pones manos a la obra con tu recuperación. Cuando aceptas lo que te ocurre y eliges la opción de tirar *palante*.

M.: Dices que tu objetivo en esta vida es ayudar a construir un mundo mejor y quieres crear una asociación benéfica, la Fundación Voces, para ayudar a los niños del Tercer Mundo.

LM.: Además de cantar, componer, crear, etc., necesito ayudar a los demás, y qué mejor que ayudar a los niños. ■

Mavi Consentino

'El buen humor es muy importante'

«Si algo he aprendido muy claramente es que es un error dejar para más tarde las revisiones médicas. Si te detectas un bultito, cuanto antes te lo revises, mucho mejor».

LaMari está convencida de que mantener una actitud positiva es la mejor terapia para enfrentarse al cáncer.



INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

La secuencia se resuelve tal como indican las instrucciones al alumno. Al final del ejercicio 2, se cotejan los resultados en una puesta en común: *quitar la ilusión (por vivir); hacer varias pruebas (médicas); salir buenos resultados; sacar al mercado (un disco y un documental); dar consejo; hacer caso (de los médicos); mi familia me da fuerza y valor; sacar fuerzas; ponerse manos a la obra; te lo pones más difícil.*

Al finalizar del proceso de comprensión lectora (ejercicio 3) , se presentan en una transparencia las siguientes frases:

| |
|---|
| <p>No quitar la ilusión de vivir Hacer varias pruebas médicas Salir buenos resultados Sacar un disco al mercado Dar consejo Hacer caso de los médicos Pasarlo bien Dar fuerzas y valor Te lo pones más difícil Tomar como aprendizaje Creación asociación benéfica</p> <p>En esta entrevista LaMari nos cuenta su experiencia con el cáncer y nos dice que la enfermedad.....</p> |
|---|

Se trata de que los alumnos realicen una última actividad de producción oral, en parejas. Fijándose exclusivamente en las expresiones de la transparencia un alumno debe contar al otro la historia de LaMari, es decir, deben hacer una especie de resumen de la entrevista, a ser posible, utilizando dichas expresiones. Por supuesto, pueden extenderse todo lo que necesiten e incluir los detalles que recuerden, aunque no aparezcan en la transparencia. En la parte de debajo de la misma se les ofrece un posible comienzo.

SUGERENCIA: Se puede acabar la secuencia con la escucha o el visionado de un video clip de cualquiera de las canciones de LaMari (buscar en You Tube). Su aire flamenco podría aportar un elemento cultural relevante a la clase.

ACTIVIDAD 7: CUESTIÓN DE SALUD

1. ¿Qué les pasa a todas estas personas?

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| 1  _____ | 2  _____ | 3  _____ | 4  _____ | |
| 5  _____ | 6  _____ | 7  _____ | 8  _____ | |
| 9  _____ | 10  _____ | 11  _____ | 12  _____ | 13  _____ |

2. Las personas de arriba fueron al médico y esto es lo que les hicieron. ¿Podrías colocar las palabras debajo de sus columnas correspondientes?

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--|------------|---------------------|----------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| | una inyección | una vacuna | una radiografía (2) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| la tensión | <p style="text-align: center;">.....así que fui al médico y ...</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">ME TOMÓ</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">ME HIZO</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">ME PUSO</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> </table> | | | ME TOMÓ | ME HIZO | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | ME PUSO | | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | un vendaje |
| ME TOMÓ | ME HIZO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ME PUSO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| el pulso | | | | unas pruebas | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unos análisis | | | | la temperatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Una exploración | | | | Un tratamiento | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Unas muestras (de sangre)

14. una escayola un reconocimiento



¿Qué hace el médico en esta fotografía? _____

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

1. Sin ofrecer todavía ningún tipo de información, se pide a los alumnos que digan qué les pasa a las personas de las ilustraciones. Probablemente digan cosas correctas del tipo: *le duele el pecho; tiene catarro; está mareado...* Las vamos apuntando en la pizarra. A continuación, se les dice que van a aprender otras formas de decir lo mismo que son muy utilizadas por los hispanohablantes y se les presenta las siguientes expresiones mediante transparencia:

HA COGIDO UN RESFRIADO; SE LE HA PUESTO DOLOR DE CABEZA; SE HA HECHO DAÑO EN LA RODILLA; TIENE EL PECHO COGIDO; LE HA DADO FIEBRE; LE DAN NAUSEAS; LE HA SALIDO UN GRANO; LE HA DADO UN DOLOR EN LA ESPALDA; LE HA DADO UN MAREO; LE DA (LA) TOS; TIENE LA GARGANTA COGIDA; SE HA DADO UN GOLPE; SE HA PUESTO ENFERMO.

En común o en grupos van uniendo cada oración a una imagen. Respuestas: 1. *Tiene el pecho cogido*; 2. *Ha cogido un resfriado*; 3. *Le ha dado un mareo*; 4. *Tiene la garganta cogida*; 5. *Le dan nauseas*; 6. *Se le ha puesto dolor de cabeza*; 7. *Le ha dado un dolor en la espalda*; 8. *Se ha puesto enfermo*; 9. *Se ha dado un golpe*; 10. *Le da la tos*; 11. *Se ha hecho daño en la rodilla*; 12. *Le ha dado fiebre*; 13. *Le ha salido un grano*.

Consecutivamente, se podrían presentar las siguientes opciones:

- Tengo la garganta/ el pecho cogido: tengo la cabeza/ la nariz cargada (estoy cargado = congestionado).
- He cogido un resfriado/ un catarro/ la gripe.
- Se ha puesto enfermo: ha caído enfermo.
- Le ha dado fiebre: le ha subido/ bajado la fiebre.
- Le ha salido un grano: le ha salido un bulto, un sarpullido, una mancha.

Quizás sea necesario puntualizar la diferencia entre *dar un dolor en...* y *ponerse un dolor en* (éste último implica una continuidad, resalta el hecho de que no cesa).

2. Respuestas:

- a. Me tomó: la tensión, el pulso, la temperatura, una radiografía, unas muestras.
- b. Me hizo: un reconocimiento, unos análisis, unas pruebas, una exploración, una radiografía.
- c. Me puso: una inyección, una vacuna, un vendaje, una escayola, un tratamiento.

Fotografía 14: dar puntos

3. La secuencia podría concluirse con alguna actividad en función de otro aspecto que se esté dando en esos momentos. Por ejemplo: si están viendo formas de hacer sugerencias, podría utilizarse el nuevo vocabulario de la siguiente manera (los alumnos dan la réplica a A).

A: Se me ha puesto un dolor de cabeza horrible.

B: *¿Por qué no te tomas una aspirina / te echas un rato?*

A: Llevo con náuseas desde la semana pasada.

B: *Deberías ir al médico para que te haga un reconocimiento.*

A: ¡Ay! Me he cortado. ¡Mira, casi me llevo el dedo!

B: *¡Corre! Ve a urgencias a que te den unos puntos.*

ACTIVIDAD 8 : ¿TE GUSTA VIAJAR?**1. Juan y Paula son dos estudiantes que están empezando a conocerse. Lee la conversación que están manteniendo.**

Juan: Así que te gusta viajar.

Paula: Me encanta. De hecho procuro hacerme un viajecito todos los años, aunque sólo sean dos o tres días.

Juan: ¿Sí? y ¿dónde fuiste la última vez?

Paula: A París. Fui el año pasado con una amiga, aprovechando un puente ¿Has estado allí?

Juan: No, ¿te gustó?

Paula: ¡Es increíble! Tienes que ir.

Juan: A mí también me gusta viajar, pero me da pereza todo lo de antes: hacer los preparativos, las reservas, las maletas, ya sabes. Además, no me gustan nada los aviones, sobre todo si hay que hacer escalas.

Paula: Bueno, ahora es más sencillo. Puedes organizar todo desde Internet, incluso los viajes en tren o autobús. Ya no es como cuando sólo se podían sacar los billetes en ventanilla. Además siempre puedes cogerte alguna oferta. Claro que ir a la aventura también tiene su interés.

Juan: Puede que tengas razón. ¿Fuisteis a algún sitio desde París?

Paula: Pues sí. Conseguimos sacar tiempo para ir a Versalles. Fue una pena porque el palacio estaba cerrado pero pudimos dar una vuelta por los jardines.

Juan: ¿Merece la pena?

Paula: Sí, son muy bonitos, pero yo me quedo con París.

Juan: Tiene que ser caro, ¿no?, el hotel... ¿dónde os alojasteis?

Paula: Cogimos una habitación en un hostel a 10 minutos en metro de Nôtre Dame. Estaba bien de precio, y en buena zona, pero era pequeñísima, qué gracia. Íbamos en metro a todas partes. Bueno, en metro y andando. ¡Menudo palizón nos dimos! Pero volvería a hacerlo. Algún día volveré.

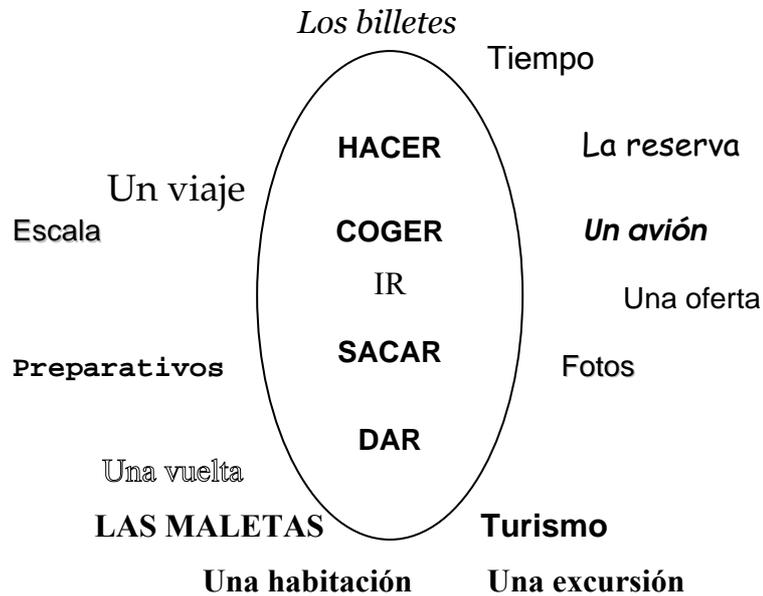
Juan: ¿Sacasteis fotos?

Paula: Muchísimas. Cuando quieras te las enseño.

2. Busca en el diálogo expresiones que significan lo mismo que:

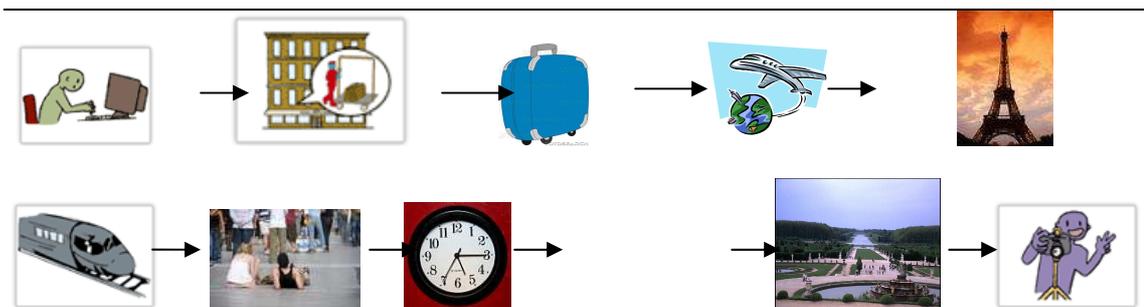
- a) Donde esté París que se quite todo lo demás:
- b) Acabamos agotados:
- c) Me cuesta mucho ponerme a (hacer algo):

3. Los verbos HACER, COGER, SACAR, DAR e IR se utilizan en multitud de situaciones. ¿Con cuál o cuáles de estos verbos se pueden combinar los siguientes sustantivos? (con el verbo IR, necesitarás añadir diferentes preposiciones).



4. Ahora, sin leer el diálogo pero observando las imágenes de abajo, intenta recrear el viaje de Paula (antes y durante) utilizando, en la medida de lo posible, las combinaciones que hayas aprendido hoy. Si lo prefieres puedes cambiar el orden de las fotos. Se ofrece un posible comienzo:

Paula decidió hacer su viaje anual así que...



5. En parejas: ¿Dice la verdad?

A: Quieres averiguar cosas sobre un viaje que tu compañero / a haya hecho. Para hacer las preguntas puedes basarte en las siguientes sugerencias: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Con quién?, ¿Tiempo?, ¿Transporte?, ¿Preparativos o a la aventura?, ¿Excursiones?, ¿Turismo?, ¿Lo que más te gustó?...

B: Responde a las preguntas de tu compañero / a. Puedes contar la verdad o mentir (¡intenta que sea creíble!). Tu compañero deberá averiguar si le estás mintiendo o no.

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

1. Respuestas y explicación:
 - a) *Yo me quedo con París* (preferir)
 - b) *Menudo palizón nos dimos* (*darse la/ una paliza* = agotarse debido a un esfuerzo físico o mental. Obsérvese la diferencia con *dar la paliza* – aburrir generalmente hablando y *dar una paliza* -pegar)
 - c) *Me da pereza* (no tener ganas)

2. Antes de realizar el siguiente ejercicio se pide a los alumnos que, en un minuto de tiempo, subrayen en el diálogo todos los sustantivos que estén relacionados con la idea de viaje (*viajecito, preparativos, reserva, maletas, aviones, escala, billetes, oferta, aventura, hotel, habitación, hostel, metro, fotos*). Se comprueban y a continuación, también de forma rápida, se les pide que busquen los verbos que acompañan a estos sustantivos, si los hay: *hacer un viajecito, hacer los preparativos, hacer la reserva, hacer las maletas, hacer escala, sacar los billetes, coger una oferta, ir a la aventura, coger una habitación, ir en metro, sacar fotos*). Se les pregunta si hay alguna combinación que no conocieran o que les haya llamado la atención y se pasa al ejercicio 3.

3. Respuestas: *hacer / dar/ sacar / ir con tiempo; coger / sacar los billetes (también dar); hacer un viaje / ir de viaje; hacer / sacar / coger la reserva; hacer escala; coger un avión / ir en avión; hacer / coger/ sacar una oferta; hacer los preparativos; sacar fotos; dar una vuelta; hacer las maletas (sacar y coger también aunque en sentido literal); hacer turismo / ir de turismo; coger una habitación; hacer una excursión / ir de excursión.*

4. La historia pretende que los estudiantes pongan en uso las combinaciones léxicas vistas, pero es importante puntualizar que pueden hacerlo con cierto grado de libertad: pueden utilizar alguna de las combinaciones del ejercicio 3 en vez de las del diálogo, añadir detalles propios coherentes con la historia o incluso cambiar el orden de las fotos si resulta mejor para su narración. Ésta debe ser, ante todo, natural.

5. Con este nuevo ejercicio ahora ejercitan la expresión oral de forma más libre. Al tener la posibilidad de mentir, por un lado se evita comprometer a alguien que no suela viajar y, por otro, añade incentivo a la conversación y al detalle.

ACTIVIDAD 9:**VOLVER**

(de Almodóvar)

Se trabajan en esta actividad las tres primeras secuencias de la película *Volver* de Almodóvar, que aquí hemos titulado como “En el cementerio”, “En casa de la tía Paula” y “En casa de la Agustina”. El lenguaje que aparece en estas secuencias es un claro ejemplo de usos y expresiones coloquiales formadas a partir de palabras en teoría muy comunes, pero en combinaciones que pueden causar problemas de comprensión a los estudiantes, a pesar de ser perfectamente normales y cotidianas para un hablante nativo. La explotación de este vídeo no puede dejar pasar por alto aspectos socioculturales, no sólo por el renombre de Almodóvar, y Penélope Cruz, sino también por el propio contenido de la película. La primera secuencia “En el cementerio”, por ejemplo, se presta de forma idónea a la explicación de la festividad de *Todos los Santos* en España. Independientemente de todos estos matices, nos centraremos aquí en la posible explotación de algunas de las colocaciones funcionales generales que aparecen. Las tres situaciones de la película podrían presentarse en diferentes sesiones de clase y debido al acento de los personajes se recomienda también que los estudiantes hagan un primer visionado con subtítulos.

En cuanto a la explotación de las colocaciones se ha procurado que éstas no estén desconectadas de la historia. Por esta razón no se hace hincapié en todas las que aparecen sino en las que se han considerado más relevantes. Así, por ejemplo, en la primera parte, las colocaciones con *dar* están relacionadas con el tema del cementerio, y pueden, por tanto, ayudar a explicar la tradición de esta fecha. La colocación en “*ha sacado los ojos de tu padre*”, por su parte, está íntimamente relacionada con el posterior desarrollo de la historia (¡el padre y el abuelo de la niña son la misma persona!). Por otro lado, tanto este tipo de frases como la de “*está hecha una mociquilla*”, se vinculan casi tópicamente a la frases que un joven espera oír de los mayores en los pueblos, lo que puede dar pie a comentarios socioculturales. En la segunda parte, las preguntas de comprensión son una forma indirecta de presentar las colocaciones que deseamos enseñar pero lo fundamental es que también están fuertemente ligadas al argumento (*dar a luz* es relevante por la misma razón que *ha sacado sus ojos*, la televisión subraya la forma en que murieron los padres, y hay más de lo que parece en el hecho de que la tía Paula hable de la madre de la protagonista como si estuviera viva). Del mismo modo, en la tercera parte, el hecho de resaltar la historia de la hermana de la Agustina y su aparición en la telebasura ayudará a comprender el curso de los acontecimientos más adelante.



VOLVER
(Pedro Almodóvar)



A) **EN EL CEMENTERIO.**

1. **Observa la película y trata de responder a las siguientes preguntas:**

1. ¿Qué quiere decir La Raimunda exactamente cuando dice “dale a las letras”?
2. ¿Para qué ha ido la Agustina al cementerio?
3. ¿Qué le *da paz* a la Agustina?

2. **La Agustina hace referencia a dos aspectos físicos de Paula, la hija de la Raimunda. ¿Podrías decir que dos cosas dice de ella?**

3. **PRACTICA: ESTAR HECHO/A..... Completa las siguientes oraciones con una de las palabras que aparecen abajo.**

un don juan una pena polvo un desastre un lío un hombre

1. Pues sí, ya ha acabado el instituto y ahora quiere ir a la Universidad, pero no sabe que carrera coger, está hecha un auténtico _____.
2. Su novia de toda la vida le ha dejado inesperadamente. Está hecho _____, el pobre.
3. – El otro día vi a tu chico por la calle. Hacía muchísimo que no lo veía. Está hecho _____ ¿Cuántos años tiene? ¿15?
- 15 sí, 15. Lo que está hecho es un _____ Sólo piensa en chicas. Cada día me trae una diferente a casa.
4. - ¿Cómo habéis encontrado a la tía? – Fatal, está hecha _____. Sólo tiene achaques.
5. Esta habitación está hecha _____. Ya puedes empezar a recogerla ahora mismo.

B) EN CASA DE LA TÍA PAULA

1. Con ayuda de un compañero, intentad responder a las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué quiere irse pronto la hermana de la Raimunda?
2. Raimunda “*dio a luz*” hace 14 años. ¿Qué significa “*dar a luz*”?
3. ¿Por qué quiere la Raimunda *quitar la tele*?
4. ¿Quién *se ha puesto contenta* según la tía Paula?

2. PRACTICA: ¿Cómo se han puesto las siguientes personas? Ayúdate con las imágenes.

1. Se ha puesto _____



2. Se ha puesto _____



3. Se ha puesto _____



4. Se ha puesto a _____



5. Se ha puesto como _____



Bueno, bueno, tampoco os pongáis así.

C) EN CASA DE LA AGUSTINA

1. Escucha de nuevo el siguiente fragmento de la película e intenta completar los huecos.

Hermana: _____, hija mía. No sabe en qué año vive. Habla de nuestra madre como si todavía estuviera viva.

Agustina: Sí, para ella no ha muerto y _____. Anda, sentaos un poquito, anda.

Raimunda: Pensaba pagarte cada mes para que le _____ todos los días.

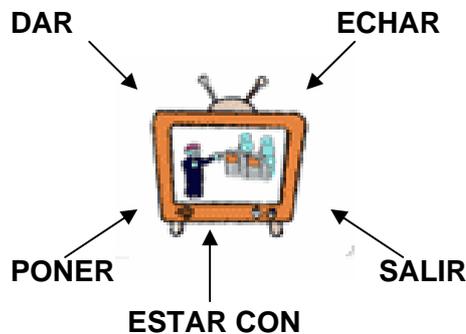
Agustina: No tienes que darme nada. Lo hago con muchísimo gusto.

Raimunda: Yo me la llevaría a casa, pero como no _____, a ver dónde la meto. Pero algo tenemos que hacer.

Agustina: Todas las mañanas, antes de _____, le toco la ventana y hasta que no la oigo _____ no me voy. Estoy pendiente de ella.

2. La Brígida es la hermana de la Agustina. ¿A qué se dedica?

3. PRACTICA: Cuando hablamos de la televisión y sus programas, a menudo utilizamos los siguientes verbos, incluso indistintamente:



Completa las siguientes oraciones.

- ¿Qué _____ hoy en la televisión? – Ese programa de entrevistas. ¿Te apetece verlo? – No sé, ¿qué famoso _____? – Creo que Antonio Banderas. -Ah, entonces sí. ¿Cuándo empieza?
- Deben ser las tres porque están _____ el telediario.
- ¿Pero no estabas viendo el programa? – Sí, es que _____ los anuncios.
- Hoy han venido los de la tele a la escuela y nos han entrevistado. Lo _____ mañana después del telediario. ¡_____ todos! Tenéis que verlo.

4. a) Aunque parece lo mismo, una cosa es *salir en televisión* y otra que *le ha salido un programa de televisión*. En el segundo caso, *salir* equivale a obtener o conseguir, muchas veces de forma inesperada o no buscada. ¿Con qué palabras podrías completar las siguientes oraciones?

1. Al final le salió _____ en el único lugar donde no había echado currículo.
2. En cuanto me salga la primera _____ me marché de este pueblo.
3. Desde que sale en TV, le han salido muchísimos _____. Recibe cientos de cartas todos los días.

b) “*A la Brígida le han salido tantos programas que va a dar la entrada para un piso en Madrid*” ¿Qué va a dar exactamente la Brígida?

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

A) EN EL CEMENTERIO

1. Antes de ver la película se hace una introducción explicando a los alumnos quiénes son los personajes (La Raimunda, su hermana, su hija y la Agustina) y diciéndoles que las tres primeras han ido al pueblo en el día de *Todos los Santos* para hacer una visita a la tumba de los padres de la Raimunda. Luego se les pide que lean el primer ejercicio de forma que tengan un objetivo de escucha selectiva durante el primer visionado. Éste se realizará con subtítulos.

2. Respuestas al ejercicio 1: Si entre toda la clase no logran dar con las respuestas se pueden completar en un segundo visionado: 1) *dale a las letras* = limpia bien las letras; 2) para *darle una vuelta* a su tumba. En español *damos una vuelta a algo* para comprobar que está bien y ocuparnos de su mantenimiento si es necesario. Por ejemplo: “siempre que nos vamos de vacaciones le dejamos la llave a nuestra vecina para que *le de una vuelta a la casa* de vez en cuando”. 3) ir a visitar su propia tumba (uso de “dar” para expresar sentimientos y sensaciones).

3. Se vuelve a poner la secuencia, habiendo antes leído las instrucciones de la segunda actividad.

4. Respuestas al ejercicio 2: “*Pero si está hecha una mociquilla*” y “*Ha sacado los mismos ojos de tu padre*”. Para explicar la construcción del primer enunciado, se realiza el ejercicio 3. Para practicar el segundo enunciado, cada alumno puede decir alguna característica suya que haya *sacado* de uno de sus padres. Por ejemplo: *yo he sacado el pelo de mi padre; pues yo he sacado el genio de mi madre*.

5. Respuestas al ejercicio 3: 1) un lío, 2) polvo; 3) un hombre; 4) un don juan; 5) una pena (este ejemplo aparece casi idéntico en la tercera parte); 6) un desastre.

DIÁLOGOS:

Raimunda: Échale piedras al jarrón, que se cae, Paula (...) Viento de los cojones.

Hermana: Dale bien a las letras, que brillen.

Hija: Qué de viudas hay en este pueblo.

Hermana: Las mujeres de aquí viven más que los hombres.... Menos la pobre mamá.

Raimunda: Mamá tuvo suerte

Hermana: Raimunda, por Dios, no digas eso.

Raimunda: Mamá murió abrazada a papá, que era lo que más quería en el mundo.

Hermana: Morir en un incendio... Yo no creo que haya muerte peor.

Raimunda: Estaban dormidos: Ellos ni se enteraron.

Hermana: De todos modos, ¡qué cosas se te ocurren, Raimunda!

Mujer 1: Hola Agustina.

Mujer 2: Hasta luego Agustina
Agustina: Buenos días Manola.
Manola: Buenos días.
Hija: ¿Vas a meter algo más mamá?
Raimunda: Ya lo cojo yo.
Agustina: Huy, ¡qué alegría más grande!
Raimunda: ¡Pero bueno!
Agustina: Uhh, ¿esta es la Paula?. ¡*Pero si está hecha una mociquilla!*
Raimunda: Dale un beso.
Agustina: No lo puede ocultar, *ha sacado los mismos ojos de tu padre.*
Raimunda: ¿Cómo estás?
Agustina: Regularcilla, no estoy buena.
Hermana: No digas eso.
Agustina: Que *he venido a darle una vuelta a mi tumba.* Con este airazo no hay manera de tenerla limpia.
Hermana: Está muy hermosa.

Agustina: *Me da como paz* cuidarla. Muchos días me vengo sola, me siento aquí y se me pasan las horas muertas.
Raimunda: Nosotras nos vamos, que hay que ir a ver a la tía Paula.
Agustina: Oye, pasaros después a verme.
Raimunda: Claro.
Agustina: Oye, ¿y Paco?
Raimunda: Bien. En Madrid se ha quedado, trabajando.
Hija: Mamá, ¿es verdad que la Agustina viene a arreglar su propia tumba?
Raimunda: Sí, aquí es costumbre. Se compran primero su terrenico y lo cuidan en vida, como si fuera un chalet.
Hija: Lo flipo, tía.
Hermana: Son costumbres.
Raimunda: Conduzco yo.
Hermana: Si, sí.

B) EN CASA DE LA TÍA PAULA

En esta ocasión, las colocaciones que queremos tratar aparecen de forma indirecta a través de unos ejercicios de comprensión general de la historia.

- Respuestas al ejercicio 1: 1) no quiere que se les *eche la noche encima*, 2) tener un hijo, parir; 3) porque el incendio le recuerda la muerte de sus padres; 4) la madre de la Raimunda.
- Posibles respuestas al ejercicio 2: 1) triste; 2) nerviosa; 3) de mal humor; 4) a llorar, 5) como una fiera. (Es necesario hacer notar que no es posible decir **se puso enfadado* –de ahí los ejemplos 4 y 6, aunque sí es posible decir *se puso histérico, como un energúmeno...*). Se utiliza “ponerse...” en estas expresiones para indicar un cambio en el estado de ánimo: *estaba preocupada pero se puso muy contenta cuando recibió la llamada; se puso a llorar de emoción cuando recibió la noticia.*

Diálogos:

Raimunda: ¡Tía Paula!
Tía Paula: ¿Quién es?
Raimunda: La Raimunda.
Hermana: No te eternices, Raimunda.
Raimunda: Y tú no empieces con las prisas.
Hermana: No quiero que *se nos eche la noche encima.*

Raimunda: Tú sé cariñosa con la tía, ¿eh? Y no te rías en su cara.
Hija: Vale
Hermana: Esta casa sigue oliéndome a mamá.
Raimunda: ¿Cómo está tía?
Tía Paula: Oye, ¡qué delgada estás! ¿Es que ya *has dado a luz?*
Paula: ¡Uy!, hace 14 años.
Tía Paula: ¡Cómo pasa el tiempo! Y éstas ¿quiénes son?
Raimunda: Pues quiénes van a ser. ¡La Sole y mi Paula!

Tía Paula: Anda, igual que yo.

Raimunda: Y la Sole

Tía Paula: ¿Vamos al comedor? Qué cara de sota que tiene la Sole.

Raimunda: Tía, por Dios. (televisión) No le importa que la *quite*, ¿verdad?

Tía Paula: No, si yo no la veo.

Hermana: ¡Qué pena los incendios! Así murieron tus abuelos, hija mía.

Tía Paula: Y yo, ¿a qué he venido aquí?

Raimunda: No sé tía. ¿A hablar?

Tía Paula: No.

Raimunda: ¿A por algo de comer?

Tía Paula: Sí, mira en el aparador..... Estoy fatal de los remos.

Raimunda: Mira, los barquillos. Igualicos que los de mamá. Coged.

Tía Paula: Bueno, ¿qué tal en el cementerio? Vuestra madre *se ha puesto tan contenta*. ¿Habéis fregoteado bien la lápida?

Raimunda: Claro, tía.

Tía Paula: A ella le gusta que esté muy limpia. Si pudiera, ella misma la limpiaría, pero claro, no puede.

Hermana: Claro, ella no puede.

Raimunda: Tía, ¿no se siente usted sola en una casa tan grande?

Tía Paula: No.

Raimunda: Estaría mejor en una residencia, atendida como Dios manda.

Tía Paula: Yo estoy muy bien como estoy.

Hermana: Voy al lavabo.

Tía Paula: Pues vete.

Raimunda: Usted no está para vivir sola. Y yo no me voy tranquila. A ver, ¿cómo se las arregla para las comidas?

Tía Paula: Muy bien. La Agustina me trae el pan, vuestra madre me hace la comida. Y si necesito algo llamo a la tienda y me lo traen...pues...!muy bien!

Raimunda: Ay, qué detalles tiene tía. Mira, con tu nombre y todo.

Hermana: ¿Nos vamos?

Raimunda: Sí. Que nos vamos a ir tía.

Tía Paula: ¡Ay que mal estoy de los remos!

Raimunda: No se levante.

Tía Paula: Y cómo no me voy a levantar.

Raimunda: Yo no me voy tranquila, ¿eh? La próxima vez que vuelva me la llevo.

Tía Paula: Eso, la próxima vez. Lo importante es que vuelvas, Raimunda.

Raimunda: Es que la veo muy torpona, tía.... Cuidese tía.

Tía Paula: Sí. ¡Que tengáis cuidaico!

Raimunda: Que sí tía. Que la quiero mucho.

Tía Paula: Sí.

B) EN CASA DE LA AGUSTINA

1. Respuestas: 1) está hecha una pena; 2) no se hace a la idea; 3) echaras un ojo; 4) hacer la compra; 5) darme los buenos días.

2. Respuesta: sale en la telebasura contando cosas de su vida privada.

3. Respuestas: los verbos *echar*, *poner* y *dar* pueden utilizarse indistintamente, incluso *estar con*, cuando se refiere al momento en el que estamos hablando. Posibles respuestas son: 1) echan; 2) sale; 3) dando; 4) están con; 5) dan; 6) salimos.

4. Respuestas: A) 1) (un) trabajo, 2) ocasión/ oportunidad; 3) admiradores / fans. B) la cantidad inicial de dinero que le va a permitir entrar a vivir en un piso.

DIÁLOGOS:

Raimunda: ¿Vamos donde la Agustina?

Hermana: Sí.

Agustina: Entrad, entrad. Bueno, qué, ¿cómo habéis encontrado a la tía?

Raimunda: Mal, fatal. Está muy torpe, yo no sé como se las apaña.

Agustina: Pues se organiza muy bien sin necesidad de salir a la calle. Se come todos los días su buena barra de pan. Cuando llego tiene su dinerico preparado... Hala, vamos al patio.

Hermana: *Está hecha una pena*, hija mía. No sabe en que año vive. Habla de nuestra madre como si todavía estuviera viva.

Agustina: Sí, para ella no ha muerto y *no se hace a la idea*. Anda, sentaos un poquito, anda.

Raimunda: Pensaba pagarte cada mes, para que la *echaras un ojo* todos los días.

Agustina: No tienes que darme nada. ¡Lo hago con muchísimo gusto!

Raimunda: Yo me la llevaría a casa, pero como no *eche a mi marido*, a ver dónde la meto. Pero algo tenemos que hacer.

Agustina: Todas las mañanas, antes de *hacer la compra*, le toco la ventana y hasta que no la oigo *darme los buenos días*, no me voy. Estoy pendiente de ella.

Raimunda: No sabes cómo te lo agradezco, Agustina.

Agustina: Pienso que ojalá hagan lo mismo con mi madre, esté donde esté. ¿Ves que moderna era? La única hippy del pueblo. Mira las joyas de plástico.

Hija: Son una pasada.

Agustina: Un plástico buenísimo. Cada vez que me fumo un porro me acuerdo de ella.

Raimunda: Anda, que menudo ejemplo le estás dando a la Paula.

Hermana: ¿Seguís sin noticias?

Agustina: Nada. Ni que se la hubiera tragado la tierra.

Raimunda: ¿Y tu hermana Brígida?

Agustina: ¿Esa? Sigue en Madrid, triunfando en la telebasura.

Hija: Mamá, se me ha acabado el saldo.

Raimunda: Mejor, así descansamos un poquito del teléfono.

Agustina: Si quieres puedes utilizar el mío.

Raimunda: Que no, que te arruina.

Agustina: Ah, entonces no. Pues lo que os contaba: a la Brígida le *han salido tantos programas* que va a *dar la entrada* para un piso en Madrid. Y ahora creo que va a grabar un disco.

Hermana: A tu hermana siempre le ha tirado el mundo de la canción.

Agustina: Huy, y a ésta. ¿Te acuerdas cuando las dos – tú tendrías 13 años, ¿no? os presentasteis a un casting de niñas cantantes?

Hija: ¡Anda, mírala! ¡A mí eso no me lo habías contado!

Raimunda: Cosas de tu abuela, que era muy laborintera. Oye, y hablando de madres, ¿tu no crees que la tuya no aparece para no estropearle el negocio a tu hermana?

Agustina: No, a ella le encantaría *salir en televisión*. ¡Huy! ¡Se volvía loca! ¿Queréis un poquito?

Rai y hermana: No, no, no, no.

Agustina: Que la maría es mía. ¡Mirad lo hermosa que están las plantas!

Hermana: No, no, no. Niña, que nos tenemos que ir.

Raimunda: Sí, oye y ¿habéis denunciado la desaparición a la policía?

Agustina: No, la Brígida no cree que haga falta, como lo ha dicho tantas veces en la TV...

Raimunda: Bueno, pero es en la policía donde tenéis que denunciarlo, no en la TV.

Agustina: Chica, yo qué sé.

Raimunda: De todos modos, no es la primera vez que tu madre se va de casa.

Agustina: Ya, pero nunca durante tanto tiempo. ¡Que hace tres años y medio ya!

Hermana: No pierdas las esperanzas. ¡Qué hermosa tienes la adelfa, hija mía!

Agustina: Sí, este año se ha librado del pulgón. Pero yo he perdido el apetito radical.

Hermana: A lo mejor son los porros.

Agustina: ¡Huy, qué va! Si no fuera por los porros, ni comía.... Los mismos ojos de tu padre.... El porro me da un poquito de hambre y me relaja mucho. Hala, buen viaje.

ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN

ACTIVIDAD 10 : JUEGO DEL DOMINÓ.

El juego está ideado para que se juegue en grupos de tres, con 7 tarjetas para robar, pero también se puede hacer en grupos de cuatro, sin posibilidad de robar. Leídas horizontalmente a partir del primer “sentir” aparecen todas las colocaciones ordenadas, pero, lógicamente, no son las únicas posibilidades que admite el juego. Se juega como un dominó tradicional. Gana quien antes se quede sin fichas. Antes de empezar el juego sería recomendable asegurarse de que los alumnos conocen las reglas del mismo, si es necesario realizando una pre-actividad.

Nota: La razón de que en algunas de las tarjetas aparezca el artículo, u otro rasgo morfológico entre paréntesis es que, dependiendo del verbo con que se coloque, admite una posibilidad u otra (llevarse una alegría, sentir alegría), o bien porque ambas posibilidades son correctas: dar/ tener esperanza / s.

Post-actividad: una vez que cada grupo tenga terminada su tira de dominó, cada miembro deberá escribir una o dos oraciones donde se vea claramente ejemplificada alguna de las colocaciones resultantes. Finalmente, se hará una puesta en común de estas oraciones y el profesor puede puntuar en función de su corrección. Si la colocación resulta del todo incorrecta, eso significa que el dominó no habrá podido resolverse de forma adecuada, con lo que el grupo queda descalificado.

DOMINÓ

Cortar por la línea de la mitad (entre sentir y orgullo) y luego en tiras horizontales.

| | | | |
|----------------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| GRACIAS | SENTIR | ORGULLO | SENTIR |
| RABIA | SENTIR | PENA | HACER |
| UN REGALO | DAR | REPARO | DAR |
| LAS GRACIAS | HACER | UN FAVOR | TENER |
| GRACIA | TENER | MIEDO | DECIR |
| POR FAVOR | TENER | DEBILIDAD POR | DAR |
| LOS BUENOS DÍAS | DAR | LA BIENVENIDA | DECIR |
| HOLA | LLEVARSE | UN DISGUSTO | LLEVARSE |
| (UNA) ALEGRÍA | TENER | PERMISO | TENER |

| | | | |
|----------------------------|-----------------|---------------------|---------------|
| ESPERANZA(S) | LLEVARSE | UN SUSTO | DECIR |
| UNA GRACIA | DAR | UN CONSEJO | DAR |
| LOS BUENOS DÍAS | LLEVARSE | UNA SORPRESA | SENTIR |
| ASCO | SENTIR | SIMPATÍA | DAR |
| (LA) RISA | TENER | VERGÜENZA | DECIR |

ACTIVIDAD 11: JUEGO DE CARTAS

Se trata de un juego tradicional de cartas, para jugar en grupos de tres, cuyo objetivo es la formación de “familias”: en este caso, cada familia está compuesta por tres cartas -un verbo, un nombre y un adjetivo-, aunque el orden puede variar.

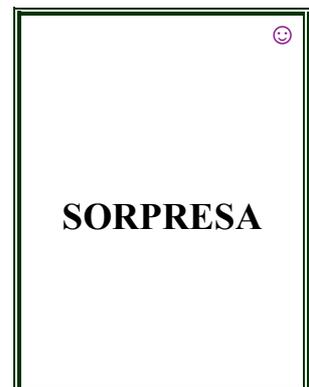
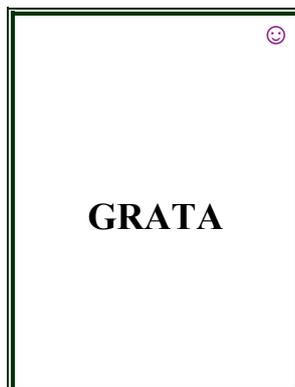
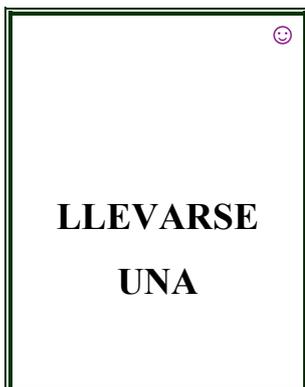
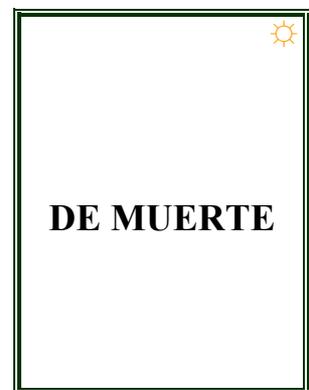
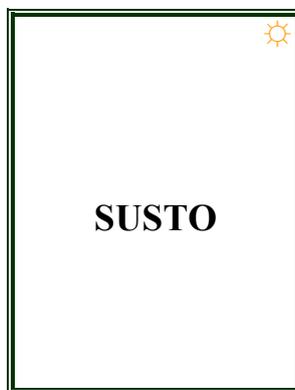
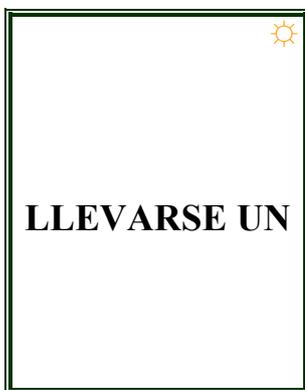
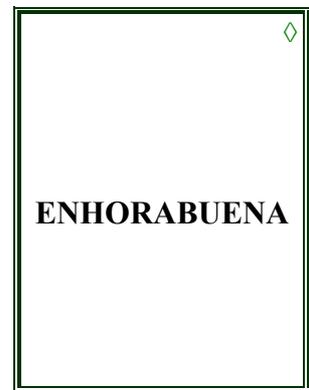
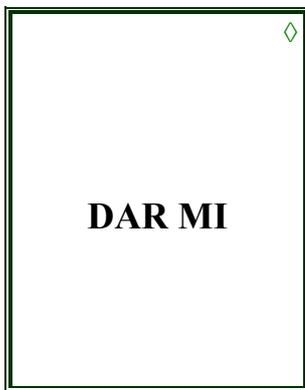
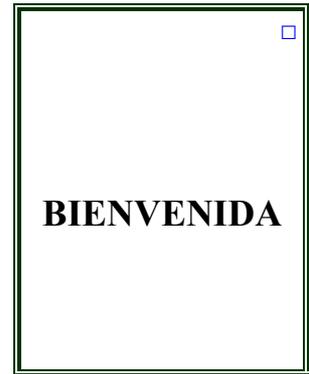
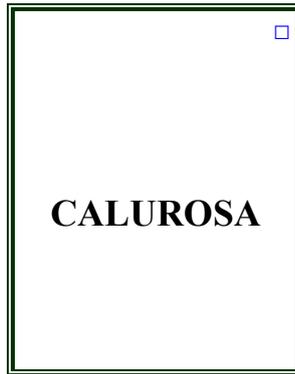
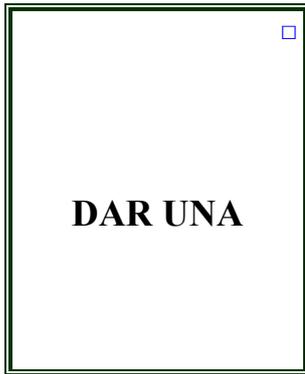
Se da un juego de cartas a cada grupo (es recomendable imprimirlas sobre soporte duro, cartulina, para mejor manejo durante el juego y mejor conservación de cara a posteriores usos). Se reparten siete cartas a cada jugador, con las otras seis boca abajo en el centro de la mesa. Cada jugador mira sus cartas para comprobar si ya tiene alguna familia, en cuyo caso, la dejaría boca abajo sobre la mesa. A continuación, el primer jugador le pide a cualquiera de los otros dos si tiene una palabra que él necesite. De ser así, éste debe dársela. Si no, roba una carta del montón y el turno pasa al siguiente jugador. El ganador es quien más familias ha conseguido formar.

NOTA IMPORTANTE: A pesar de tratarse de colocaciones familiares y típicas (clave del juego) está claro que no son las únicas posibilidades, lo cual puede crear problemas, sobre todo cuando el juego se hace por primera vez. Pongamos que un estudiante tiene la carta “llevarse un”. Su pregunta deberá ser general: ¿tienes un sustantivo que vaya con “llevarse un” o ¿tienes un adjetivo que vaya con “bienvenida”? Para facilitar la tarea, además, cada carta va marcada por un símbolo sólo coincidente en forma y color al de las otras dos cartas con las que forma familia. De esta manera, si el jugador preguntado ofrece la carta incorrecta, el que ha formulado la pregunta puede decir “no es correcta”, en cuyo caso, aquel deberá perder un turno.

Es posible que la primera vez resulte un tanto confuso, y que haya que echar una partida “de prueba”. Sin embargo, una vez entendidas las reglas del juego, éste puede resultar muy ameno y productivo. Si el juego se realiza varias veces durante el curso, es posible que los alumnos empiecen a pedir palabras concretas. Por ejemplo: ¿tienes *calurosa*? Lejos de ser algo negativo, significará que finalmente, han *adquirido* la colocación.

Al final del juego, el profesor deberá estar atento para asegurarse de que el orden de las colocaciones es el correcto. Por ejemplo: *dar una calurosa acogida*.

CARTAS:



TOMAR

MEDIDAS

DRÁSTICAS

SACAR

EL MÁXIMO

PROVECHO

TENER UNA

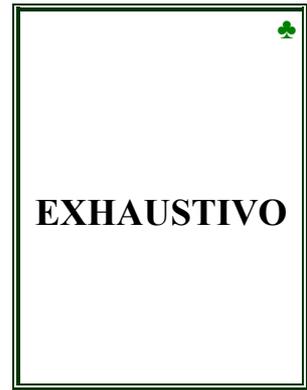
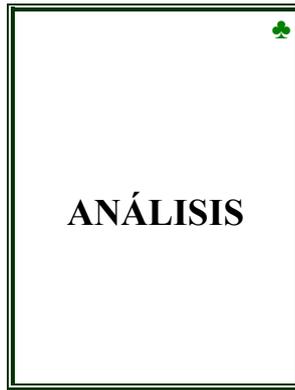
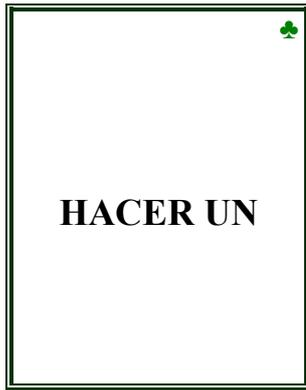
SALUD

DE HIERRO

SENTIR UNA

PROFUNDA

ADMIRACIÓN



OTROS POSIBLES EJEMPLOS:

DAR UN SABIO CONSEJO

DAR CON LA RESPUESTA CORRECTA

DAR ENVIDIA SANA

LLEVARSE UNA PROFUNDA DECEPCIÓN

LLEVARSE UNA DESAGRADABLE SORPRESA

LLEVARSE UNA IDEA EQUIVOCADA

TENER LOS NERVIOS DE ACERO

SACAR LOS TRAJOS SUCIOS

SACAR UNA CONCLUSIÓN PRECIPITADA

SALIR AIROSO DE LA SITUACIÓN

ACTIVIDAD 12: JUEGO DE LAS PAREJAS

Se trata de un juego ya tradicional dentro del aula pero adaptado ahora a la revisión de los verbos funcionales generales. Se ha escogido para este caso la unión frecuente entre una locución verbal y un sustantivo, de modo que la locución aparece en una tarjeta y el sustantivo en otra. Se colocan todas las cartas boca abajo y por turnos, los alumnos intentan encontrar las parejas adecuadas (grupos de dos, tres o cuatro alumnos). Aquel que encuentre una pareja, se la queda y tiene opción a volver a levantar otras dos cartas. Luego, el turno pasa al siguiente jugador. Gana quien más parejas haya conseguido.

Al final del juego es interesante hacer notar que, en muchas ocasiones, el sustantivo puede colocarse en medio de la locución: poner la salud en peligro; tomar tu opinión en consideración....

TARJETAS

| | | | |
|------------------------|----------------|---------------------------|--------------|
| PONER EN PELIGRO | LA SALUD | TOMAR EN CONSIDERACIÓN | UNA OPINIÓN |
| DAR LUGAR A | MALENTENDIDOS | PONER A PRUEBA | LA PACIENCIA |
| DAR RIENDA SUELTA A | LA IMAGINACIÓN | PASAR A LIMPIO | LOS APUNTES |

| | | | |
|-------------------|----------------|-----------------|--------------------|
| PONER EN PRÁCTICA | UN CONSEJO | DARSE DE BRUCES | CONTRA LA REALIDAD |
| DAR SALTOS | DE ALEGRÍA | PONER A PUNTO | EL MOTOR |
| LLEVAR A CABO | UN PROYECTO | TOMARSE A PECHO | EL TRABAJO |
| HACER FRENTE A | UNA DIFICULTAD | HACER USO | DE LA FUERZA |

Es también importante señalar a los alumnos que los sustantivos que aparecen con estas locuciones son muy frecuentes, pero no los únicos, es decir, la locución tiene un carácter fijo, pero la combinación de ésta con un sustantivo, no. De hecho, si se estima oportuno, podría llevarse a cabo una post-actividad en la que, mediante lluvia de ideas, se buscasen otras opciones para que los alumnos, como siempre, registrasen aquellas que piensen que les van a ser de mayor utilidad.

A continuación se exponen algunos ejemplos: 1. *Poner en peligro la vida, tu seguridad, el proyecto, la empresa*; 2. *Tomar en consideración una oferta, proposición, un factor*; 3. *Dar lugar a error, a sospechas*; 4. *Poner a prueba la*

confianza, la eficacia, el sistema; 5. Hacer frente a un problema, a la situación; 6. Hacer uso de la razón; 7. Dar rienda suelta a la creatividad, a la pasión; 8. Pasar a limpio un borrador; 8. Poner en práctica una recomendación, la ley; 9. Dar saltos de emoción; 10. Poner a punto la máquina, el sistema; 11. Llevar a cabo una idea; 12. Tomarse a pecho la misión, la obligación, la advertencia, la crítica.

ACTIVIDAD 13:

PIENSA RÁPIDO

Adaptación también ésta de un clásico, para aquellas situaciones en las que necesitamos romper el ritmo de la clase, de forma descontextualizada o como apoyo divertido al material que se está dando.

El profesor pronuncia un verbo, por ejemplo HACER. Inmediatamente, sin pensar mucho y por orden de colocación cada alumno debe decir una palabra que pueda ir con hacer (*hacer un examen, hacer la cama, hacer ejercicio...*). El que se quede sin respuesta durante más de cinco segundos o repita una colocación ya dicha queda fuera. Los demás siguen jugando con el mismo u otro verbo, hasta que sólo quede un alumno o hasta que el profesor lo considere oportuno (no es conveniente extender este tipo de actividades más de la cuenta cuando hay muchos alumnos inactivos).

ACTIVIDAD 14 : **BUSCA A TU PAREJA**

La siguiente actividad es muy sencilla, de tan solo un par de minutos de duración y es, en realidad, una técnica de dinámica de grupos. Si en un momento dado necesitamos que los alumnos se agrupen por parejas de forma aleatoria ofrecemos a la mitad de la clase unas tarjetas y a la otra mitad, otras, de modo que deban buscarse entre sí.

Proponemos en este caso una actividad de contenido pragmático, donde en uno u otro lado del par, aparece una colocación con un verbo funcional. En realidad, la actividad debe llevarse a cabo sin explicación lingüística de ningún tipo. El único objetivo para el alumno será el de encontrar a su pareja. Implícitamente, sin embargo, estarán viendo lenguaje relevante, sobre todo en el nivel pragmático.

TARJETAS :

MOSTRAR
SATISFACIÓN

Así da gusto

DAR
PERMISO

Bueno, vale, está bien.

PONER
EXCUSAS

Es que tengo mucho
trabajo, ¿otro día?

DAR LA
ENHORABUENA

Felicidades, he oído lo
de tu ascenso.

DAR
UN CONSEJO

Más vale que le
pidas perdón.

PEDIR
PERDÓN

Lo siento. No
volverá a pasar.

DAR
UNA EXPLICACIÓN

Siento llegar tarde.
Es que he ido al
médico.

DAR
EL PÉSAME

Siento lo de tu tío. Te
acompañó en el
sentimiento.

PEDIR
EXPLICACIONES

Te agradecería que me
dijeras qué está
pasando.

DAR
LAS GRACIAS

¡Gracias! No sé que
hubiera hecho sin ti.

BIBLIOGRAFÍA:

- CARTER, R. y McCARTHY, M. (eds.) (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London. Longman.
- CARTER, R. y McCARTHY, M. (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- COADY, J. y HUCKIN, T. (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CORPAS, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid. Gredos.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2005) “Los Contenidos Léxico-Semánticos” en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GALLARDO (eds). *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid. SGEL, 789-810.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2005). “La Subcompetencia Léxico-Semántica” en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GALLARDO (eds). *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid. SGEL, 491-510.
- HATCH, E. y BROWN, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- HIGERAS GARCÍA, M. (2006). *Estudio de las Colocaciones Léxicas y su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera*. Málaga. ASELE. Colección Monografías nº 9.
- KOIKE, K. (2001). *Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio Formal y Léxico-semántico*. España / Japón. Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. London. Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London. Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (eds.) (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London. Language Teaching Publications.
- McCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford. Oxford University Press.
- McCARTHY, M. y O'Dell, F. (1994). *English Vocabulary in Use*. Cambridge. CUP.
- MARSLEN-WILSON, W. (ed.) (1989). *Lexical Representation and Process*. Cambridge (Mass.). The MIT Press.
- MORGAN, J. y RINVOLUCRI, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford. Oxford University Press.

- NATION, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York. Newbury House
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge. CUP.
- NATTINGER, J.R. y DeCARRICO, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York. Newbury House.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La Enseñanza de Unidades Fraseológicas*. Madrid. Arco/Libros
- SEGOVIANO, C. (ed.) (1996). *La Enseñanza del Léxico Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Iberoamericana.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

- DUBSKY, J. (1984) "El valor explícito de las construcciones verbales y verbonominales del español", *EA*, 41, 13-20.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). "Aprender y Enseñar Léxico", en L. Miquel y N. Sans (coors.). *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 111-126.
- LAHUERTA GALÁN, J. Y M. PUJOL VILA (1993). "La Enseñanza del Léxico: Una Cuestión Metodológica", en L. Miquel y N. Sans (coors.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 117-138.
- Luque, J.D. y Manjón, F.J. (1998) "Colocaciones léxicas: cuestión lingüística o estilística" en J.D. Luque Durán y F.J. Manjón Pozas (eds.). *Teoría y práctica de la Lexicografía. IV Jornadas Internacionales sobre Estudios y Enseñanza del Léxico*. Granada: Universidad de Granada. 15-24.
- MARTÍN, S. (1999). "La Revisión del Concepto de Vocabulario en la Gramática de E/LE", en L. Miquel y N. Sans (coors.). *Didáctica del español como lengua extranjera 4*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 157-163.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1994). "Aprendizaje del Léxico en un Curriculum Centrado en el Alumno", en L. Miquel y N. Sans (coors.). *Didáctica del español como lengua extranjera 2*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 165-204.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1996). "Una Propuesta para el análisis de Necesidades Léxicas en el Aula de Español", en C. Segoviano (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana, 13-21.

- SINCLAIR, J.M. (1966). "Beginning the study of lexis", en Bazell et al. (eds), 410-430.

OBRAS DE CONSULTA

- ALCARAZ VARO, E. y HUGHES, B. (1996). *Diccionario de Términos Económicos, Financieros y Comerciales Inglés-Español / Español-Inglés*. Barcelona. Ariel.
- *Diccionario COLLINS Español-Inglés / English-Spanish*. (2000). Barcelona. Grijalbo.
- BOSQUE, I. (2004). *REDES: Diccionario Combinatorio del Español Contemporáneo*. Madrid. SM.
- BOSQUE, I. (2006). *Diccionario Combinatorio PRÁCTICO del Español Contemporáneo*. Madrid. SM.
- MOLINER, M. (2007). *Diccionario de Uso del Español*. Barcelona. Gredos.
- *Diccionario Mega Thesaurus: Sinónimos, Antónimos, Parónimos e Ideas Afines*. (1999). Barcelona. Sopena.