

Sobre las colocaciones verbales para la formación de la competencia léxica: perspectiva fraseodidáctica

On verbal collocations for the formation of lexical competence: a phraseodidactic approach

Sobre as colocações verbais para a formação da competência léxica: uma abordagem fraseodidática

Yessy Villavicencio Simón  

villavicencioys69@gmail.com

Universidade Federal de Tocantins – UFT

Ivan Gabriel Grajales Melian  

melian.ivan77@gmail.com

Universidade de Oriente – UO

Mercedes Causse Cathcart 

mechyc@uo.edu.cu

Universidade de Oriente – UO

Resumen

El objetivo del artículo consiste en reflexionar acerca de las ventajas del tratamiento didáctico a las colocaciones verbales a partir del Enfoque Léxico para propiciar la formación de la competencia léxica en estudiantes no hispanohablantes. Asumimos las aportaciones teóricas y metodológicas que profundizan en la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas (UF) para la fraseodidáctica de lenguas extranjeras, y en específico, las colocaciones verbales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (LEWIS, 2000; CORPAS, 1996; ALONSO, 2004; CORDERO, 2004; MORENO, 2004; ÁLVAREZ, 2007; SANROMÁN, 2009; SERRA, 2009; SÁNCHEZ, 2011; VILLAVICENCIO, 2011; VILLAVICENCIO; GRAJALES, 2012; VIDIELLA, 2012; MONCÓ, 2013; PERDOMO; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2013; TIMOFEEVA, 2013; ROMERO, 2014; SZYNDLER, 2015; HIGUERAS, 2006, 2017; JIMÉNEZ; SÁNCHEZ, 2017; MOGENDORFF; BEVILACQUA, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA; VILLAVICENCIO, 2021; AGUINAGA, 2021; BLANCO; FERREIRA, 2021). Los resultados muestran que, aunque existe un aumento relevante de estudios sobre la práctica de este tipo de UF en la enseñanza del español, aún se carece de una apropiada argumentación de sólidos fundamentos teóricos y metodológicos que permitan superar los distintos enfoques acertados, pero fragmentados sobre la comprensión didáctica de este proceso. Se concluye que la integración de procedimientos fraseodidácticos sobre la base de un Enfoque Léxico, viabilizará el estudio de las colocaciones verbales para mejorar la competencia léxica en los alumnos no hispanohablantes.

Palabras-clave


Colocaciones verbales. Competencia léxica. Enfoque Léxico. Español como Lengua Extranjera. Unidades fraseológicas.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 27/09/2021

Aprovação do trabalho: 24/01/2022

Publicação do trabalho: 11/03/2022

 10.46230/2674-8266-13-7145

COMO CITAR

SIMÓN, Yessy Villavicencio; MELIAN, Ivan Gabriel Grajales; CATHCART, Mercedes Causse. Sobre las colocaciones verbales para la formación de la competencia léxica: perspectiva fraseodidáctica. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.4, 2021, p. 171-188. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7145>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Abstract

The aim of this article is to reflect on the advantages of the didactic treatment of verbal collocations based on the Lexical Approach in order to promote the development of lexical competence in non-Spanish-speaking students. We assume the theoretical and methodological contributions that delve into the importance of the teaching and learning process of phraseological units (PU) for the phraseodidactic of foreign languages, and specifically, verbal collocations in the teaching of Spanish as a Foreign Language (LEWIS, 2000; CORPAS, 1996; ALONSO, 2004; CORDERO, 2004; MORENO, 2004; ÁLVAREZ, 2007; SANROMÁN, 2009; SERRA, 2009; SÁNCHEZ, 2011; VILLAVICENCIO, 2011; VILLAVICENCIO; GRAJALES, 2012; VIDIELLA, 2012; MONCÓ, 2013; PERDOMO; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2013; TIMOFEEVA, 2013; ROMERO, 2014; SZYNDLER, 2015; HIGUERAS, 2006, 2017; JIMÉNEZ; SÁNCHEZ, 2017; MOGENDORFF; BEVILACQUA, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA; VILLAVICENCIO, 2021; AGUINAGA, 2021; BLANCO; FERREIRA, 2021). The results demonstrate that although there is a relevant increase in the number of studies on the practice of this type of PU in the teaching of Spanish, there is still a lack of an appropriate argumentation of solid theoretical and methodological foundations which would make it possible to overcome the different successful but fragmented approaches to the didactic understanding of this process. It is concluded that the integration of phraseodidactic procedures on the basis of a Lexical Approach will make the study of verbal collocations feasible in order to improve lexical competence in non-Spanish-speaking students.

Keywords

Verbal collocations. Lexical competence. Lexical Approach. Spanish as a Foreign Language. Phraseological units.

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre as vantagens do tratamento didático das colocações verbais baseadas na Abordagem Lexical, a fim de promover a formação da competência léxica em estudantes que não falam espanhol. Assumimos as contribuições teóricas e metodológicas que aprofundam a importância do processo de ensino e aprendizagem de unidades fraseológicas (UF) para a fraseodidática de línguas estrangeiras, e especificamente, colocações verbais no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (LEWIS, 2000; CORPAS, 1996; ALONSO, 2004; CORDERO, 2004; MORENO, 2004; ÁLVAREZ, 2007; SANROMÁN, 2009; SERRA, 2009; SÁNCHEZ, 2011; VILLAVICENCIO, 2011; VILLAVICENCIO; GRAJALES, 2012; VIDIELLA, 2012; MONCÓ, 2013; PERDOMO; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2013; TIMOFEEVA, 2013; ROMERO, 2014; SZYNDLER, 2015; HIGUERAS, 2006, 2017; JIMÉNEZ; SÁNCHEZ, 2017; MOGENDORFF; BEVILACQUA, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA; VILLAVICENCIO, 2021; AGUINAGA, 2021; BLANCO; FERREIRA, 2021). Os resultados mostram que embora haja um aumento relevante no número de estudos sobre a prática deste tipo de UF no ensino do espanhol, ainda falta uma argumentação apropriada de sólidos fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitariam superar as diferentes abordagens bem-sucedidas, mas fragmentadas, para a compreensão didática deste processo. Conclui-se que a integração de procedimentos fraseodidáticos com base em uma Abordagem Lexical tornará viável o estudo de colocações verbais, a fim de melhorar a competência léxica em estudantes que não falam espanhol.

Palavras-chave

Colocações verbais. Competência léxica. Abordagem Lexical. Espanhol como Língua Estrangeira. Unidades fraseológicas.

Introducción

El cambio suscitado en la metodología a partir del Enfoque Léxico desarrollado por el reconocido lingüista británico Michael Lewis (2000) en su obra *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward* (1993), promovió el interés de los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras (en adelante LE) por el proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas (en adelante UF) (LEWIS, 2000; CONSEJO DE EUROPA, 2002; CORDERO, 2004; MORENO, 2004; BARALO, 2006; HIGUERAS, 2006, 2017; ÁLVAREZ, 2007; VILLA-

VICENCIO, 2011; VIDIELLA, 2012; ROMERO, 2014; SZYNDLER, 2015; AGUILERA; VILLAVICENCIO, 2021; JIMÉNEZ; SÁNCHEZ, 2017; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE. 2020; AGUINAGA, 2021). Las potencialidades del tratamiento didáctico a estas unidades léxicas compuestas radica en emplear un concepto más amplio que la palabra entendida como unidad léxica simple o compuesta, puesto que las UF favorecen la construcción de redes de significados entre palabras, con lo cual se favorece su aprendizaje y recuperación en el lexicón mental (LEWIS, 2000). Se entiende el conocimiento léxico o lexicón mental, como el conjunto de unidades léxicas disponibles en la memoria para que el hablante las use según sus necesidades, forma parte de la competencia lingüística y es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se adopta el planteamiento de Baralo (2006) al diferenciar el concepto de lexicón, el cual es cognitivo, dinámico y procesual, del concepto de léxico, sinónimo de vocabulario y entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. Debido a la ventaja de usar un concepto más amplio para los fines didácticos, se emplean los términos de léxico referido al caudal léxico de una lengua conocido por el hablante y actualizado en la práctica comunicativa, y el de unidad léxica definida como la base del aprendizaje de léxico y la unidad conceptual con la que opera la Lingüística Cognitiva, ya que son unidades de tratamiento memorístico según la Psicolingüística, imprescindibles desde el punto de vista pragmático y discursivo.

La noción de competencia léxica se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER, CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 108). Por su parte, Baralo (2006) delimita la competencia léxica como subcompetencia transversal al contener información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). Es por ello que la interrelación de los aspectos que la integran con otros componentes de la competencia lingüística, la convierten en una competencia transversal en la que se entrelazan elementos léxicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos. Por consiguiente, la competencia léxica evidencia la riqueza de vocabulario y el grado de dominio léxico general que posee el hablante y emplea en su actuación léxica oral o escrita,

es decir, su producción lingüística.

Nuestra intención es reflexionar acerca de la relevancia del Enfoque Léxico para propiciar la formación de la competencia léxica en los estudiantes no hispanohablantes en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. En tal sentido, asumimos la validez epistemológica y praxiológica de los distintos referentes que evidencian la necesidad de una mayor consolidación de la Fraseodidáctica en lenguas extranjeras, y en este orden, las UF entre los contenidos léxicos imprescindibles para ampliar la competencia léxica en los alumnos de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) desde múltiples perspectivas (PENADÉS, 1999; BARALO, 2006; HIGUERAS, 2006, 2017; VILLAVICENCIO, 2011; VILLAVICENCIO; GRAJALES, 2012; TIMOFEEVA, 2013; SZYNDLER, 2015; BARRIEL; VILLAVICENCIO; FERNÁNDEZ; 2017; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE, 2020; AGUILERA; VILLAVICENCIO, 2021; AGUINAGA, 2021).

1 Análisis de las UF desde un Enfoque Léxico para la formación de la competencia léxica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Las características formales y semánticas (alto grado de fijación e idiomatidad) de las UF, el nivel de decodificación del significado fraseológico y la ausencia de referencias claras acerca de los tipos de UF que deben trabajarse en los distintos niveles de enseñanza son aspectos clave que dificultan su aprendizaje y adecuado uso comunicativo (SZYNDLER, 2015). El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC, INSTITUTO CERVANTES, 2006) orienta que en el nivel inicial deben introducirse las fórmulas rutinarias, a partir del B1 las colocaciones y en el C1, las locuciones y paremias, teniendo en cuenta el Enfoque Léxico que implica un concepto de léxico mucho más amplio del tradicionalmente aceptado al considerar más rentables las descripciones funcionales que las listas de vocabulario, lo cual supone un cambio positivo y necesario en la didáctica de lenguas extranjeras (AGUILERA; VILLAVICENCIO, 2021).

Este es un enfoque estratégico orientado a potenciar la autonomía del estudiante desde niveles iniciales, atendiendo al aprendizaje incidental de las unidades fraseológicas mediante el *input* que aporta la lectura y audición de textos auténticos, pues el significado no se deduce necesariamente de la división de las partes que las componen, sino del conjunto en un contexto comunicativo. Postula la enseñanza directa y explícita de las secuencias léxicas o co-ocurrencias de palabras, es decir, grupos de palabras (*multi-wordchunks* o *chunks*, “bloque prefabricado de palabras” según Lewis, 2000) en el *input* auténtico a través de la

segmentación denominada también *chunking*, como actividad frecuente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta promueve la organización sintagmática y permite lograr la fluidez verbal y naturalidad en la comunicación, en lugar de ir analizando palabra por palabra, a partir del aprendizaje autónomo por parte del alumno (HIGUERAS, 2006, 2017; ÁLVAREZ, 2007; VIDIELLA, 2012; ROMERO, 2014; JIMÉNEZ; SÁNCHEZ, 2017). Por tal motivo, facilita el almacenamiento de este tipo de unidad léxica compleja como una sola unidad en el lexicón y su recuperación en la producción, por lo que su procesamiento es holístico, es decir, favorecen el conocimiento basado en la memoria, aplicado para codificarlas y descodificarlas; además, “reducen el esfuerzo al tiempo que elevan la fluidez y liberan el procesamiento cognitivo de ir palabra por palabra” (SÁNCHEZ, 2011, p. 88).

El Enfoque Léxico promueve el aprendizaje de la combinación de unidades léxicas interrelacionadas mediante estructuras gramaticales. Se adopta así, el concepto de léxico gramaticalizado que desdeña la aplicación de la dicotomía entre léxico y gramática a partir de la noción de competencia léxica en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, en oposición a la enseñanza tradicional, en la cual prevalecía el aprendizaje de la gramática, como eje principal, y el léxico como aspecto secundario. Ello ocasiona el paulatino interés de lingüistas y profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, por el proceso didáctico de las colocaciones léxicas como contenido que permite ampliar la competencia léxica para el logro de una adecuada práctica comunicativa.

Firth (1951 *apud* ZULUAGA, 2002) acuñó el término “colocación” para designar la combinación o combinabilidad de palabras; reveló la distinción entre colocaciones usuales (*cometer un error, volverse loco*) y colocaciones ocasionales o restringidas (*pena de muerte, fuente fidedigna*), teniendo en cuenta el criterio de la frecuencia de empleo. El término “colocaciones” o “colocaciones léxicas” proviene del inglés *collocations*. Existe una multiplicidad de criterios en torno a su definición (BALLY, 1932; FIRTH, 1951, 1968; MOLINER: 1966, 1999; KOIKE; 2002 *apud* ZULUAGA, 2002; CORPAS, 1996; ALONSO, 2004; CORDERO, 2004; HIGUERAS, 2006; SANROMÁN, 2009; SERRA, 2009; SÁNCHEZ; MONCÓ, 2013; BLANCO; FERREIRA, 2021; AGUINAGA, 2021). Cabe mencionar que entre los factores que obstaculizan el estudio de las colocaciones de una lengua extranjera, se encuentran: la influencia de la lengua materna; la no correspondencia de colocaciones en ambas lenguas (lo que es colocación en una no lo es en otra); y problemas de comprensión del sentido (KOIKE, 2001 *apud* CORDERO, 2004).

Puede afirmarse que las colocaciones son las unidades fraseológicas más usadas en cualquier tipo de discurso. Se caracterizan por ser regulares tanto des-

de el punto de vista semántico como desde el punto de vista gramatical, pero con un grado menor o mayor de fijación de sus componentes léxicos, determinada por el uso repetido y apenas presentan idiomática (ZULUAGA, 2002). Por consiguiente, las identifica como combinaciones fijadas por el uso lingüístico social (estabilizadas, habitualizadas) de dos lexemas en relación hipotáctica o con algún instrumento gramatical, preposición y/o artículo (*correr el rumor; matar el tiempo; plenamente satisfecho*). Se coincide con este autor al exponer la necesidad de establecer claramente las distinciones conceptuales acertadas de los tipos o las clases de colocaciones, a pesar de la existencia de combinaciones frecuentes difíciles de clasificar. De acuerdo con Serra (2009, p. 189), el concepto de colocación tiene que replantearse al entenderse como “combinación habitualizada de dos unidades léxicas”, por lo que concuerda con la definición ofrecida por Zuluaga.

Corpas (1996) plantea que no forman enunciados y necesitan combinarse con otros signos lingüísticos; se encuentran dentro del dominio suboracional puesto que no constituyen actos de habla por sí mismas. Subdivide las colocaciones en diversos tipos: nominales, verbales, clausales y adjetivales. Se trata de combinaciones de diferentes estructuras semántico-sintácticas internas: a) sustantivos + adjetivos: *momento crucial, brillante idea*; b) sustantivo + preposición + sustantivo: *banco de peces, tableta de chocolate*; c) verbo + sustantivo (sujeto): *correr un rumor, declararse un incendio*; d) verbo + preposición + sustantivo (objeto): *desempeñar un cargo/función, papel*; e) verbo + adverbio: *negar rotundamente, prohibir terminantemente*; f) adjetivo + adverbio: *profundamente dormido, opuesto diametralmente*.

En cuanto a la formación y el funcionamiento de las colocaciones, Zuluaga (2002, s/p) explica que la utilización de colocaciones implica la ejecución del sistema funcional de la lengua y de la norma lingüística social de forma simultánea:

Desde el punto de vista de la teoría de la cultura, se les aplica los conceptos de institucionalización y convencionalización (...) lo cual quiere decir, simplemente, que tales construcciones o modos de decir se convierten en parte del conjunto de saberes, usos generalizados en la comunidad lingüística. Por lo tanto, las colocaciones forman parte de la lengua, entendida ésta en uno de los sentidos saussureanos, como institución (no exactamente como sistema), o, en términos de Coseriu, como norma lingüística social. Desde el punto de vista psicolingüístico, podemos decir que las colocaciones forman parte del saber, del acervo disponible, "del léxico mental de los hablantes". Pueden presentarse variantes en las que cambia el valor categorial de los elementos constituyentes, pero no su valor léxico, por ejemplo, *ajuste de cuentas-ajustar cuentas* (...); su estructura interna sintáctico-semántica y su combinabilidad como unidades compuestas siguen el sistema gramatical de la lengua.

La aparición de variantes fraseológicas señaladas por Zuluaga (2002), surge a partir del carácter predominantemente oral de las UF y responde a la diversidad en que viven los hablantes, pues se deben a circunstancias diatópicas, diastráticas y diafásicas, relacionadas con el continuo desarrollo de la lengua.

1.1 Enseñanza de las colocaciones verbales

Nos centramos en el estudio de las colocaciones verbales entendidas como un tipo de colocaciones verbonominales que constituyen las construcciones con verbos de apoyo (CVA), formadas por la combinación restringida sintagmática entre un verbo de apoyo (colocativo verbal o VA) y un nombre predicativo o sustantivo (base de la colocación) en función de objeto directo (SANROMÁN, 2009). En este caso, el VA tiene una función desemantizada, pues el sustantivo es el que expresa el predicado semántico; el verbo sirve de soporte sintáctico al sustantivo que lo complementa (*hacer reposo-reposar*). Una construcción con verbo de apoyo posee relación léxica sintagmática y puede equivaler a un derivado semántico verbal del nombre (verbo pleno), dicho de otro modo, a la verbalización del nombre predicativo que presenta relación léxica paradigmática. Por consiguiente, las CVA pueden sustituirse por unidades léxicas simples, por ejemplo: *hacer uso* equivale al verbo *usar*. Este planteamiento se relaciona con el concepto de vaciedad semántica de los VA, entendido por Alonso (2004, p. 85-96) “primeramente desde un punto de vista sintagmático (los VA no se seleccionan por su significado léxico y solo ofrecen información de carácter temporal, modal y aspectual), y en segundo lugar, paradigmático (el significado abstracto de los VA incluye únicamente componentes genéricos que caracterizan la clase semántica del verbo, por ejemplo, *dar* expresa ‘acción’)”.

Sanromán (2009) puntualiza que de acuerdo con la clasificación propuesta por Alonso (2004) en correspondencia con el grado de vaciedad semántica que poseen los verbos de apoyo, estos pueden ser de cinco tipos: 1) verbos de apoyo “puros” como *dar, hacer, tomar, tener, poner, echar, llevarse, estar* (+ preposición), en combinaciones como *dar una orden, hacer una promesa, tener miedo, poner un castigo, tomar una decisión, echar un trago, llevarse un disgusto, estar con gripe* (tener gripe), *estar de huelga* (hacer huelga), entre otras; 2) verbos de apoyo con componentes semánticos comunes a sus contrapartidas libres como *gozar* (de salud), que conserva el sentido ‘agradable’; 3) verbos de apoyo sin contrapartida libre como *cometer* (un crimen); 4) verbos de apoyo con una contrapartida libre homónima como *librar* (una batalla); y 5) verbos de apoyo

semánticamente plenos como *decir* (un piropo). Cabe mencionar que a los VA puros se les ha dado un tratamiento de auxiliares debido a que poseen un mayor grado de extensión significativa, por lo que con frecuencia se habla de pérdida de significado léxico y de gramaticalización.

Al explicar el término de construcciones con verbos de apoyo desde diversas corrientes teóricas, algunos estudiosos únicamente se centran en las combinaciones originadas por la norma lingüística social, dejando de lado las colocaciones de restricción combinatoria. En tal sentido, para varios autores una característica de las construcciones con verbos de apoyo es que la selección del verbo (colocativo) depende de las preferencias de uso del hablante y no de criterios semánticos, por lo que su elección está léxicamente restringida por los nombres predicativos (base), que el usuario de la lengua selecciona libremente según su significado.

Sanromán (2009) sustenta que la selección léxica de los verbos colocativos se fundamenta en criterios semánticos, puesto que el verbo de apoyo y el nombre predicativo en ocasiones, conservan vínculos de compatibilidad semántica, proximidad o equivalencia cuando se combinan, que revelan determinados componentes semánticos del nombre, lo que permite considerar que algunos verbos de apoyo no están vacíos de contenido semántico. En este sentido, señala que los estudiosos sobre los VA prestan atención a la paráfrasis de una CVA por un verbo simple o al escaso significado léxico del verbo de apoyo que lo hace semejante a un auxiliar, de ahí que el uso del criterio de relación verbo simple-CVA supone la existencia de un tipo de verbos especiales (colocativos). Por ejemplo, la CVA *sentir respeto*, es compatible o equivalente con el verbo *respetar*; así *dar un paseo* y *pasear* o *correr peligro* y *peligrar*.

El aprovechamiento didáctico del criterio de frecuencia de los VA en el habla es válido para ampliar la competencia léxica de los aprendices no hispanohablantes, pues “además de su uso particular como colocativos, se trata de verbos muy productivos en general” (SANROMÁN, 2009, p. 297). Asimismo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, puede explotarse el criterio de neutralidad diafásica de algunos colocativos, entendido por la autora como el empleo formal y/o coloquial de un VA constituyente de una CVA desde un punto de vista estilístico. Según Sanromán (2009, p. 297), “*dar* en *dar un golpe* es neutro frente a variantes como *asestar* o *administrar* (un golpe), por un lado, o *pegar*, *mandar* o *soltar* (un golpe) por otro, por pertenecer las primeras a un registro más formal y las segundas a uno más coloquial.”

Por el contrario, Sánchez (2011, p. 92), con respecto al criterio de frecuencia plantea:

[...] es un concepto relativo, pues una combinación puede ser frecuente dependiendo de los tipos de textos que constituyen el corpus (...) no es un criterio que aporte información sobre la naturaleza lingüística de una combinación (Bosque, 2001) [...] frecuentes pueden ser estados, acciones o eventos que sean repetidos o habituales sin tener por qué serlo desde el punto de vista del sistema lingüístico, como sucede con las acciones diarias del tipo *lavar los platos, sacar la basura o ver la televisión*. Por estos motivos, el alumno no puede trabajar con este criterio de forma autónoma, esto es, no es capaz de discriminar lo que es una secuencia formulaica de lo que no lo es. Lo mismo sucede con la naturalidad, pues incluso los nativos no tienen por qué ponerse de acuerdo en si una secuencia de palabras es natural, y se almacena, por tanto, en nuestra memoria como una sola unidad.

Urge distinguir estas designaciones terminológicas sobre la base de una concepción amplia del término CVA que enfatice en la explicación funcional sistemática de la coocurrencia léxica restringida entre un verbo colocativo y la base nominal de la construcción con verbos de apoyo, denominada, además, restricción combinatoria. Al respecto, Sánchez (2011) propone la organización conceptual y terminológica de las combinaciones léxicas con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las colocaciones, teniendo en cuenta el concepto de selección léxica de Bosque (2001, 2005), fundamentado en la motivación de la restricción de las combinaciones.

De acuerdo con Sánchez (2011), la selección léxica supone la adquisición de un conocimiento de la lengua basado en reglas, puesto que una misma relación léxico-sintáctica permite generar diferentes combinaciones, lo que resultaría muy rentable para el alumno. Entre las combinaciones léxicas se encuentran, por un lado,

las restricciones no sistemáticas (unidades fraseológicas y preferencias léxicas, en las que la restricción se debe a factores culturales, sociales o históricos y no por el sistema lingüístico [...]); y por otro, las restricciones sistemáticas extralingüísticas e intralingüísticas (o colocaciones en sentido restringido, en las que la restricción combinatoria forma parte del sistema lingüístico). (SÁNCHEZ, 2011, p. 93-96).

En consecuencia, la sistematización de las combinaciones léxicas propias de la norma y del sistema atendiendo a criterios puramente lingüísticos, independientemente de su frecuencia, favorece no solo el conocimiento generativo, por lo que se amplía la precisión, sino también el memorístico, el cual se corresponde con la fluidez, y a su vez, pueden evitarse los errores combinatorios. El docente de ELE debe de aprovechar explícitamente, de manera simultánea, el procesamiento de adquisición del léxico de modo generativo o analítico y de modo memorístico. De este modo, el alumno sería capaz de interpretar y usar apropiadamente el

significado de determinada CVA en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación comunicativa. En tal sentido, Blanco y Ferreira (2021) subrayan que un conjunto de las nociones presentadas en el PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006) se relacionan con expresiones afines a las colocaciones léxicas verbonominales, tales como: “*hacer deporte, cancelar un contrato, tener conocimiento, perder las llaves, tener una duda, obtener un resultado, doler la cabeza*, entre otras” (BLANCO; FERREIRA, 2021, p. 108).

El análisis de las CVA exige una visión sintagmática-gramatical de la LE que tome en consideración la interrelación entre sentido, sintaxis y gramática. Una adecuada comprensión del comportamiento sintáctico-gramatical-semántico de estas colocaciones, incidiría también en gran medida, en el desarrollo de la competencia colocacional en lenguas extranjeras (HILL, 2002; ALONSO, 2003 *apud* PERDOMO; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2013; MOGENDORFF; BEVILACQUA, 2018), entendida como el dominio lingüístico de las distintas clases de colocaciones que posee un hablante. Sánchez (2011) la define como (sub)competencia combinatoria de la competencia léxica que dota al alumno de precisión y fluidez. Según Mogendorff y Bevilacqua (2018), la competencia colocacional también facilita que el estudiante perciba la posibilidad de combinar las unidades léxicas y evitar la transferencia del léxico de la lengua materna para las producciones en la LE.

2 Metodología

La investigación se sustenta en la revisión de fuentes teóricas para profundizar acerca de las especificidades teórico-metodológicas del proceso de enseñanza y aprendizaje de las UF en Español como Lengua Extranjera y las principales tendencias que han predominado en los estudios sobre las colocaciones verbales dentro de este ámbito. En la indagación empírica se aplicó la entrevista oral de manera grupal, como instrumento de recogida de datos a una muestra compuesta por siete docentes de la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera en el Centro de Idiomas de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, durante el curso académico 2017-2018. El objetivo consistió en diagnosticar su nivel de conocimiento y dominio sobre la metodología de la enseñanza del léxico y, en particular, la aplicación del Enfoque Léxico para el trabajo con las UF en los distintos niveles de referencia de ELE.

3 Resultados

El análisis de los resultados de la entrevista oral aplicada corroboró que el 100% de las docentes de ELE posee un conocimiento global en cuanto a los enfoques teórico-metodológicos de la enseñanza del léxico. No obstante, solo el 42.85% evidenció la utilización de métodos y procedimientos didácticos pertinentes para la planificación didáctica del léxico en la dinámica de la clase, pero desde un estudio tradicionalista.

Según el criterio del total de las entrevistadas, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las UF se caracteriza por la preeminencia de un enfoque estructuralista que presta escasa atención a los significados y sentidos de las unidades léxicas, en este caso, las colocaciones verbales. Se advierte una limitada profundización en las perspectivas epistemológicas y los enfoques teórico-metodológicos para desarrollar el proceso, lo que conduce al uso de métodos, estrategias y procedimientos didácticos que enfatizan más en las funciones gramaticales, en detrimento del dominio del léxico en el proceso formativo del estudiante, conforme el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de LE (VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE, 2020).

Un elevado porcentaje de entrevistadas (80%) coincide en que presentan actividades contextualizadas que favorecen la aplicación de técnicas de aprendizaje basadas en redes asociativas semánticas, con el fin de ampliar el conocimiento léxico en el estudiante. No obstante, indican que sistematizan muy poco las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de las UF en los distintos niveles de dominio del idioma, pues enfatizan en las actividades de reconocimiento, es decir, de la forma al significado, y desatienden las de producción, o sea, del significado a la forma. Priorizan el estudio de las locuciones, los refranes y las fórmulas rutinarias en detrimento de las colocaciones, y en específico, de las CVA. Por consiguiente, la metodología empleada limita el desarrollo de la competencia léxica en los alumnos no hispanohablantes.

Numerosas CVA no se producen con la activación de conocimientos gramaticales ni se descodifican con la información que se ofrecen en los diversos tipos de diccionarios, aunque el profesor debe tener en cuenta que un hablante nativo emplea una gran cantidad de colocaciones, por lo que es muy difícil que un estudiante no hispanohablante pueda aprender la totalidad de estas en poco tiempo (CORDERO, 2004; SÁNCHEZ, 2011). El grado de dificultad para comprender el significado de una CVA está en correspondencia con el nivel de lengua que posee el alumno, pese a que suelen tener menos dificultad en comprender el signi-

ficado de estas frente a otras unidades fraseológicas, puesto que la comprensión del significado exacto de algunas CVA exige un conocimiento abundante del idioma español (CORDERO, 2004).

Asumimos las aportaciones de Lewis (2000) y Aguinaga (2021) sobre la incidencia de la lengua materna del estudiante en el aprendizaje de las colocaciones en LE. Aguinaga (2021) considera que la transparencia semántica de muchas colocaciones puede implicar una falta de atención y comprensión de los elementos, pero puede ser difícil de producir inclusive por el estudiante del nivel avanzado, por ejemplo: *hacer una oferta*. Y añade que, en este caso, el alumno puede traducir de manera directa de su lengua materna a la lengua extranjera, mientras que pueden existir casos que la transferencia de la estructura de la colocación de la lengua materna a la LE no sea posible. Por ende, es fundamental la frecuencia de exposición al *input* léxico y el uso de las colocaciones. El docente debe aprovechar por tanto, las actividades de mediación oral que posibiliten trabajar la interpretación simultánea, consecutiva o informal, y de mediación escrita como la traducción exacta o literal incluidas en el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), que posibilitan enriquecer la conciencia del alumno acerca de algunas similitudes léxicas entre ambas lenguas y consecuentemente, desarrollar la competencia léxica sobre la base del Enfoque Léxico (AGUINAGA, 2021). Se privilegia la noción de contexto desde un trabajo explícito del léxico basado en un procesamiento mental por parte del estudiante en el cual se presta atención no solo a la forma y el significado de las palabras, sino también al empleo y las restricciones de cada unidad léxica, en combinación con su aprendizaje implícito.

Según Sánchez (2011), las tareas de producción abierta fundamentadas en instrucciones estrictamente comunicativas del método comunicativo dominante en la enseñanza de lenguas extranjeras (Presentación, Práctica, Producción-PPP) no conllevan un desarrollo del léxico productivo, pese a que este enfoque propone el aprendizaje autónomo e inconsciente de este componente lingüístico. Frecuentemente, los errores de producción relacionados con usos lingüísticos que no expresan las restricciones del sistema o no reproducen las sanciones normativas, no se solucionan con una explicación gramatical tradicional y son escasamente tratados en las clases, debido a que la prioridad del método lo constituye el éxito comunicativo, en detrimento de la precisión como bien afirma este autor. Es por ello que la corrección de producción de las CVA se limita a sustituir un verbo por otro en el paradigma comunicativo.

Dado que el empleo inadecuado de los VA conlleva a los estudiantes a transferir estructuras de la lengua materna a la LE, los profesores deberían traba-

jar con los verbos de alta frecuencia que provocan más problemas debido a su multitud de significados y uso idiomático. Por estas razones, se debe enfatizar entonces, en las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que se producen con este tipo de construcciones atendiendo al sintagma nominal como portador de la carga semántica de la predicación, lo que ampliaría la competencia léxica del aprendiz y, por ende, las destrezas comunicativas tanto receptivas como productivas. Asimismo, en los verbos colocativos más empleados en el caso de la lengua española, que cumplen la función de verbos de apoyo, así como sus características semántico-aspectuales y gramaticales generales, los nombres predicativos y verbos derivados (*hacer una reserva* equivale al verbo *reservar*).

Se concuerda que la enseñanza de las CVA debe iniciarse desde los niveles elementales mediante un aprendizaje explícito y sistemático, pero gradual, que propicie un adecuado dominio del comportamiento de estas UF (CORDERO, 2004). Igualmente, se adopta la necesidad de seleccionar las CVA de acuerdo con el criterio de frecuencia; trabajar la comprensión de estas unidades en los niveles inferiores; y reservar la producción para los niveles más avanzados así como el desarrollo de la paráfrasis como estrategia de compensación que permite sustituir una CVA por un verbo sintético o una construcción con VA neutro (*presentar una reclamación=reclamar=hacer una reclamación*), cuando los aprendices poseen conocimientos gramaticales básicos y han ampliado la competencia léxica (MONCÓ, 2013).

En la disyuntiva para lograr un adecuado tratamiento metodológico a las CVA, se encuentra el difícil acceso a materiales didácticos para su enseñanza y la necesidad de elaborar materiales de acuerdo con el nivel de referencia o las necesidades de los estudiantes y, en la medida de lo posible, de un material auténtico (GARCÍA, 1998 *apud* CORDERO, 2004). Al respecto, Koike (2001, p. 213 *apud* CORDERO, 2004, p. 225) plantea como “criterio para elaborar el material colocacional, la elección de aquellas que no tengan equivalencia directa en la lengua materna de los alumnos (además de la frecuencia, el tipo de registro, etc.). También sería conveniente que el colocativo se enseñara y explicara aportando la información correspondiente a la base con la que se construye”.

Ante esta complejidad, resultaría oportuno el análisis de las técnicas o estrategias de enseñanza para la sistematización de las CVA teniendo en cuenta el esfuerzo cognitivo dirigido a la construcción de su significado. Resulta una válida concepción didáctica para el desarrollo del léxico productivo, puesto que estaría dada por el contexto temático y situacional en el que aparecen (PERDOMO; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2013).

Sobre la base de esta problemática se revela que, pese a la revalorización de la didáctica del léxico según los avances epistemológicos del Enfoque Léxico para la didáctica de lenguas extranjeras como bien postulan las publicaciones consultadas, todavía urge la sistematización de procedimientos fraseodidácticos más viables para el desarrollo de la competencia léxica que propicie la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las colocaciones verbales. Por consiguiente, es necesario adoptar un posicionamiento desde la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera para el estudio de las CVA a partir de los principios teóricos y metodológicos del enfoque objeto de análisis que manifieste la vinculación estrecha de la gramática, la semántica, la sintaxis y la pragmática.

Consideraciones Finales

Hemos pretendido reflexionar sobre la relevancia del Enfoque Léxico para facilitar el tratamiento didáctico a las colocaciones verbales, con vistas a la formación de la competencia léxica en el marco del ELE en particular, y de las lenguas extranjeras de modo general. Las aportaciones epistemológicas del enfoque se sustentan en los siguientes fundamentos: prioridad de la enseñanza del léxico; atención al reconocimiento y memorización de segmentos léxicos; valor de la organización sintagmática (contexto y co-texto); y acento en la importancia del aprendizaje incidental y de manera explicativa del léxico (VIDIELLA, 2012). Si bien las acciones didácticas propuestas en las investigaciones sobre el Enfoque Léxico demuestran la revalorización del léxico (CORDERO, 2004; MORENO, 2004; ÁLVAREZ, 2007; SÁNCHEZ, 2011; VIDIELLA, 2012; ROMERO, 2014; HIGUERAS, 2017; JIMÉNEZ; SÁNCHEZ, 2017; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; AGUINAGA, 2021), todavía carecen de una adecuada articulación teórico-metodológica del contenido fraseológico, lo cual dificulta el desarrollo de la competencia léxica en el estudiante no hispanohablante (VILLAVICENCIO; TARDO; CAUSSE, 2020).

De ahí la necesidad de profundizar en las especificidades didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las colocaciones verbales en LE, que posibilite resignificar su tratamiento y específicamente, en la dinámica de las colocaciones verbonominales que constituyen construcciones con verbos de apoyo, formadas por un verbo y un sintagma nominal en función de objeto directo, puesto que aún no se aprovechan desde lo pedagógico, los distintos enfoques sobre la comprensión didáctica de este proceso en los niveles de referencia. Pese a que los diversos estudios posibilitan reconocer la pertinencia de las ventajas del estudio de las CVA en LE (LEWIS, 2000; BOSQUE, 2001; CORDERO, 2004; HIGUERAS,

2006; MONCÓ, 2013; PERDOMO; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2013; MOGENDORFF; BEVILACQUA, 2018; VILLAVICENCIO; TARDO, 2018; AGUINAGA, 2021; BLANCO; FERREIRA, 2021), consideramos pertinente una adecuada argumentación de sólidos fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza de ELE que permitan superar los enfoques acertados, pero fragmentados desde la integración de procedimientos fraseodidácticos para la enseñanza de estas UF con el fin de mejorar la competencia léxica en los alumnos no hispanohablantes.

En suma, el papel del docente de ELE debe trascender el dominio disciplinar de la Lingüística Aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras para adentrarse en el estudio sistemático y la implementación de nuevos enfoques metodológicos, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las UF, en particular, acerca de los presupuestos del Enfoque Léxico. Ello implica la adopción de una perspectiva más actualizada en la didáctica de lenguas extranjeras que tenga en cuenta la reinterpretación y ampliación de los fundamentos epistemológicos y praxiológicos que se han establecido en la enseñanza de las CVA sobre la base de la integración de la gramática, la semántica, la sintaxis y la pragmática desde la Fraseodidáctica en ELE.

Referencias

AGUILERA GÁMEZ, Y.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión. **Decires. Estudios del español como lengua extranjera y culturas mexicana e hispano-americana**, v. 1, n. 1, p. 73-96, 2021. Disponible en: <http://132.248.130.174/open/index.php/decires/article/view/307>. Acceso en: 21 jul. 2021.

AGUINAGA ECHEVERRÍA, S. El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)**, v. 15, n. 31, 2021. DOI: 10.26378/rnlael1531449

ALONSO RAMOS, M. **Las construcciones con verbo de apoyo**. Madrid: Visor Libros, 2004.

ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. L. Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE. **XVI Encuentro práctico de profesores de ELE**, Barcelona, 2007. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamaestro/1-semester/alvarez-c.html>. Acceso en: 21 jul. 2021.

BARALO, M. Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE. En: III ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORES DE ELE, Würzburg: Difusión, 2006. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7646069/c%C3%B3mo-crear-redes-entre-palabras-en-el-aula-de-ele>. Acceso en: 21 jul. 2021.

BLANCO, L.; FERREIRA, A. La importancia de las colocaciones léxicas verbonominales en aprendientes de ELE. **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 59, n. 1, p. 91-112, 2021. DOI: 10.29393/rla59-4icla20004

BOSQUE, I. Sobre el concepto de colocación y sus límites. **Lingüística española actual**, XXIII/1, p.

9-41, 2001.

BOSQUE, I. Combinatoria y significación. Algunas reflexiones. En: BOSQUE, I. (Coord.). **REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo**, Madrid, SM, 2005.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya, 2002. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> Acceso en: 21 jul. 2021.

CORDERO RAFFO, M. R. El problema de las colocaciones en las L2. En: CASTILLO CARBALLO, M. A. et al. (Coords.). **Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad**. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Universidad de Sevilla, 2004, p. 222-229. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0220.pdf. Acceso en: 21 jul. 2021.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de Fraseología española**. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1996.

HIGUERAS GARCÍA, M. Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. ASELE, Colección Monografías n. 9, Málaga: CREDE, 2006.

HIGUERAS GARCÍA, M. Logros y retos de la enseñanza del léxico. En: HERRERA, F.; SANS, N. (Dtrs.). **Cuadernos de didáctica: enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras**. Barcelona, España, p. 13-23, 2017. Disponible en: <https://www.difusion.com/wp-content/uploads/2018/01/cuadernos-didactica-lexico.muestra.pdf>. Acceso en: 21 jul. 2021

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

JIMÉNEZ CALDERÓN, F.; SÁNCHEZ RUFAT, A. Posibilidades de aplicación de un enfoque léxico a la enseñanza comunicativa del español. En: NIETO CABALLERO, G. (Coord.). **Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas**, 2017, p. 11-23. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D5900239&ved=2ahUKewjyw86UlfDfAhWRj-FkKHZsFB1EQFJApegQIBRAB&usq=AOVvaw3mZn6iuiuVBtLQZrsEXUcME>. Acceso en: 21 jul. 2021.

LEWIS, M. **Teaching collocation Further Developments in the Lexical Approach**. Londres: Language Teaching Publications, 2000.

MOGENDORFF, I. J. de; BEVILACQUA, C. R. ¡Observa con detalle, habla con soltura! Aprendizaje y práctica de colocaciones de verbo+ sustantivo en lengua española. **Guavira Letras**, n. 27, p. 125-140, 2018. Disponible en: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187316/001082811.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acceso en: 21 jul. 2021.

MONCÓ TARACENA, S. Adquisición de las construcciones con el verbo «hacer», enfoque plurilingüe. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (RNAEL)**, v. 13, número especial-Actas de Congreso, 2013. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-de-las-construcciones-con-el-verbo-hacer-enfoque-plurilingue.html>. Acceso en: 21 jul. 2021.

MORENO RAMOS, J. Enseñar lengua desde un enfoque léxico. **Glosas didácticas**, n. 11, p. 162-168, 2004. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/13moreno.pdf>. Acceso en: 21 jul. 2021.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco Libros, 1999.

PERDOMO CASANOVA, N.; MARTÍNEZ, R.; RODRÍGUEZ, T. M. La competencia colocacional y su valor para la traducción del inglés al español. **Monografías**. Matanzas: Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", 2013. CD-ROM.

ROMERO DOLZ, B. El enfoque léxico de la teoría a la práctica. **Mosaico**, n. 32, p. 29-34, 2014. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308645>. Acceso en: 21 jul. 2021.

SÁNCHEZ RUFAT, A. Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. **Sintagma**, v. 23, p. 85-98, 2011. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/view/250096>. Acceso en: 21 jul. 2021.

SANROMÁN VILAS, B. En torno a la vaciedad semántica de los verbos de apoyo. *En*: XI Simposio Internacional de Comunicación Social, 2009, Santiago de Cuba. **ACTAS**, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2009. p. 59-63.

SERRA SEPÚLVEDA, S. Contorno y 'restricciones de selección' en lexicografía española contemporánea. Entre solidaridades y colocaciones. *En*: XI Simposio Internacional de Comunicación Social, 2009, Santiago de Cuba. **ACTAS**, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2009. p.187-190.

SZYNDLER, A. La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. **Didáctica. Lengua y Literatura**, v. 27, p. 197-216, 2015. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867. Acceso en: 21 jul. 2018.

TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? **Onomázein**, n. 28, p. 320-336, 2013. Disponible en: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf. Acceso en: 21 jul. 2021.

VIDIELLA ANDREU, M. El enfoque léxico en los manuales de ELE. **MarcoELE**, n. 14, p. 1-85, 2012. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/vidiellalexico.pdf>. Acceso en: 21 jul. 2021.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica. **Santiago**, n. 124, p. 76-94, 2011. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/145110105/998>. Acceso en: 21 jul. 2021.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. Premisas en torno a la programación de actividades para el estudio de los fraseologismos en las clases de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente. **Santiago**, 124, p. 37-49, 2012. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1474/1448>. Acceso en: 21 jul. 2021.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; TARDO FERNÁNDEZ, Y. La formación de la competencia fraseológica en la enseñanza del español como lengua extranjera: tratamiento a las colocaciones verbales. *En*: **Ciencia e innovación tecnológica**, v. II. Capítulo Ciencias sociales y humanísticas. Coedición Editorial Académica Universitaria-revista Opuntia Brava, 2018. Disponible en: <http://edacunob.ult.edu.cu/>. Acceso en: 21 jul. 2021.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; TARDO FERNÁNDEZ, Y.; CAUSSE CATHCART, M. Epistemological considerations around the lexical approach in the teaching-learning process of lexical competence in the foreign languages. **Conrado**, v. 16, n. 72, p. 148-154, 2020. Disponible en: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>. Acceso en: 21 jul. 2021.

ZULUAGA, A. Los "enlaces frecuentes" de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones. **Lingüística española actual**, XXIV, pp. 97-114, 2002.

Sobre los autores

Yessy Villavicencio Simón - Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. Doctoranda en el Programa de Posgraduación en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura (PPGL) por la Universidad Federal de Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, Tocantins, Brasil.

Ivan Gabriel Grajales Melian - Doctor en Ciencias Literarias por la Universidad de Oriente (UO), Cuba.

Mercedes Causse Cathcart - Doctorado en Ciencias Lingüísticas por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. Postdoctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario. Coordinadora de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oriente. Profesora Titular del Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente.