



# **Enseñanza de verbos frecuentes: una propuesta aplicada al verbo *tomar* para aprendientes arabófonos**

Máster Universitario en Enseñanza de Español como  
Lengua Extranjera

Autora: Yasmin Tarek Abuzaid El Sayed

Tutor: Prof. Dr. Francisco Jiménez Calderón

Departamento de Filología Hispánica y  
Lingüística General

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Extremadura

ENERO 2024

**Yasmin Tarek Abuzaid**

*A mis queridos padres, por siempre creer en mí, por darme  
fuerzas y por apoyarme en cada paso de mi vida.*

# Enseñanza de verbos frecuentes: una propuesta aplicada al verbo *tomar* para aprendientes arabófonos

## RESUMEN

La importancia de la enseñanza-aprendizaje del léxico en general, y el frecuente en particular, ha despertado el interés de numerosos investigadores y docentes en los últimos años y especialmente los verbos frecuentes como una parte fundamental del dominio de cualquier lengua extranjera y esencial para la comunicación. Como resultado, han surgido múltiples proposiciones metodológicas y didácticas sobre cómo conseguir una enseñanza eficaz de los verbos más utilizados que disfrutan de un carácter polisémico y, por lo tanto, suponen un obstáculo en el proceso de adquisición de la lengua meta. En este trabajo, se presenta una propuesta didáctica para enseñar a arabófonos uno de los verbos altamente frecuentes de la lengua española, prestando una especial atención a las ventajas del uso de la traducción entre la lengua materna del estudiante y la lengua aprendida y en aplicación de las teorías postuladas del enfoque léxico al proceso de reconocimiento y comprensión de las construcciones léxicas de este verbo.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza del vocabulario, enfoque léxico, verbos frecuentes, aprendientes arabófonos, traducción en ELE.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>1. El léxico y la enseñanza de lenguas extranjeras</b>	<b>11</b>
1.1. Léxico: concepto y definición	11
1.1.1. Diferencia entre <i>léxico</i> y <i>vocabulario</i>	12
1.1.2. <i>Unidad léxica</i> o <i>palabra</i>	13
1.2. Léxico: tipos y clasificación	14
1.3. La importancia del léxico y el desarrollo de la competencia comunicativa	16
1.4. Dificultades del aprendizaje del vocabulario para los extranjeros	18
<b>2. El papel de la lengua materna y la traducción en el aula</b>	<b>25</b>
2.1. La lengua materna y la enseñanza del vocabulario	26
2.2. La traducción y la enseñanza del vocabulario	26
<b>3. El léxico frecuente en la lengua extranjera</b>	<b>28</b>
3.1. El léxico frecuente y la comunicación	28
3.2. Los verbos frecuentes: importancia y dificultad	30
<b>4. Naturaleza léxico-semántica de <i>tomar</i> como verbo frecuente</b>	<b>38</b>
4.1. <i>Tomar</i> : un verbo polisémico	39
4.1.1. La combinatoria léxica de <i>tomar</i>	45
4.1.2. <i>Tomar</i> entre el español y el árabe	48
<b>5. Propuesta didáctica para aprendientes arabófonos</b>	<b>51</b>
5.1. Objetivos y descripción	51
5.2. Actividades propuestas	54
<b>6. Conclusiones</b>	<b>65</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>66</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Clasificación de las palabras	13
Figura 2. Competencia comunicativa	17
Figura 3. Competencia comunicativa según Canale	17
Figura 4. Combinatoria del verbo <i>cometer</i> según <i>Redes</i>	36
Figura 5. <i>Tomar</i> en el Diccionario de Español para Extranjeros )DEE)	39
Figura 6. Usos de <i>tomar</i> en el Diccionario de Uso del español )DUE(	40
Figura 7. Usos de <i>tomar</i> en el Diccionario de Uso del español )DUE(	41
Tabla 1. Escalas del conocimiento léxico según el <i>MCER</i>	24
Tabla 2. Escalas de la capacidad de controlar el conocimiento léxico ) <i>MCER</i> (	24
Tabla 3. Los verbos más frecuentes en español	33
Tabla 4. Los cien verbos transitivos más frecuentes del español	42
Tabla 5. Orden de dificultad léxica de los cien verbos transitivos más frecuentes	42

## ÍNDICE DE SIGLAS

Adquisición de Segundas Lenguas	<b>ASL</b>
Español como Lengua Extranjera	<b>ELE</b>
Hablante Nativo	<b>HN</b>
Hablante No Nativo	<b>HNN</b>
Interlengua	<b>IL</b>
Lengua Extranjera	<b>LE</b>
Lengua Materna	<b>L1</b>
Lengua Nativa	<b>LN</b>
Segunda Lengua	<b>L2</b>

## INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que dominar una lengua extranjera supone un camino muy largo recorrido por el aprendiente, lleno de retos y requiere mucha paciencia, mucho interés por indagar en los secretos de la lengua y una plena dedicación. Durante muchos años se priorizaba la gramática considerándola el objetivo último de la enseñanza de la lengua extranjera y casi se marginaba el vocabulario hasta que surgieron las metodologías innovadoras que procuran desarrollar la competencia comunicativa y no solo la competencia lingüística del alumno. Con la consolidación de estas tendencias nació el enfoque léxico establecido por Lewis (1993), siendo el componente léxico el foco de atención y la piedra angular en la adquisición de cualquier lengua en el mundo y la buena comunicación que se pretendía lograr, puesto que demostró que una gran parte del discurso es un lenguaje formulaico de bloques de palabras que los hablantes tienen almacenados en la mente y los recuperan en conjunto durante la comunicación con los demás. Ahora bien, el aprendizaje del léxico es un proceso muy complejo y largo, pues cada día se exploran nuevas palabras, se adquieren nuevos conceptos y distintos conocimientos a los que tiene establecidos el aprendiente para percibir el mundo. Esto implica comprender las relaciones semánticas y coapariciones frecuentes.

El vocabulario frecuente ha cobrado una gran relevancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Por un lado, son las palabras más utilizadas en una lengua que ocupan la mayor parte de la comunicación al emplearse constantemente tanto de forma oral como escrita en muchos contextos ilimitados. Por otro lado, las palabras básicas, y en este caso hacemos referencia a los verbos frecuentes, se caracterizan por tener múltiples significados y usos reflejados en la gran variedad de su combinatoria léxica, que tienen muchas posibilidades y a veces aluden a usos figurados o inexistentes en la lengua nativa, con lo cual se generan confusiones y el estudiante encuentra dificultades en comprenderlas bien. Todo ello dirigió el interés de muchos especialistas en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas hacia el estudio analítico de las peculiaridades de estos verbos, dadas su especial naturaleza léxico-semántica y su gran influencia en el discurso que merece la pena estudiar y encontrar la mejor manera de trabajarlos en clase adaptando el material a las necesidades del alumnado y su lengua y cultura maternas. De ahí se deduce la importancia del tema que hemos escogido para abordar.

Dicho esto, el objetivo principal del presente trabajo es exponer las características y los usos del verbo *tomar*, uno de los verbos más frecuentes del español, dando a conocer las dificultades de este verbo debido a su naturaleza polisémica y plantear una propuesta didáctica apoyada en los principios del enfoque léxico, cuyos destinatarios son los aprendientes arabófonos. Para lograr este objetivo, primero presentaremos una base teórica como sustento del material elaborado.

Vale la pena aclarar los motivos por los cuales hemos elegido el verbo *tomar* en concreto para investigar sus características en detalle. Es interesante la gran similitud que hemos notado en muchos de sus usos en español y la lengua nativa de los aprendientes en comparación con otros verbos frecuentes, lo que ayudaría luego a saber cómo orientar las actividades para facilitar la comprensión y la conclusión de los puntos de concordancia semántica por parte de los estudiantes. Según los estudios anteriores de los que disponemos, todavía se necesitan más trabajos enfocados en la naturaleza polisémica de este verbo. Por eso creemos que nuestra propuesta didáctica puede servir en otras investigaciones futuras vinculadas al mismo tema para estudiar otros verbos frecuentes.

En tal sentido, los objetivos específicos de nuestra propuesta didáctica son los siguientes:

- Exponer qué sustantivos se combinan con el verbo *tomar* y cómo se agrupan en clases léxicas.
- Determinar los significados literales y figurados de *tomar* según ejemplos contextualizados.
- Destacar el beneficio didáctico de la L1 y el contraste entre los usos de *tomar* en L1 y L2 para ayudar en la elaboración del material posteriormente y facilitar reconocerlos y comprenderlos.
- Plantear la utilidad de las actividades de traducción para comprender los usos de los verbos frecuentes como *tomar* y buscar los vínculos entre dichos usos que justifican su significado lógico.
- Diseñar actividades en la que el propio alumno pueda reconocer las construcciones de *tomar* como vocabulario objetivo de aprendizaje.

Acerca de las preguntas que nos planteamos antes de llevar a cabo esta investigación, destacamos tres:

- ¿Qué implica el léxico de una lengua, cómo se clasifica y por qué es importante para una buena comunicación?
- ¿Por qué son complicados los verbos frecuentes como *tomar*, aunque pertenecen al vocabulario básico empleado constantemente en el discurso?
- ¿Cómo debemos aprovechar la lengua materna u otras aprendidas y la traducción para crear un material didáctico de calidad enfocado en el vocabulario meta sin dejar atrás los demás contenidos?

Con respecto a la estructura, este trabajo está compuesto de seis capítulos. El primer capítulo trata la importancia de la enseñanza del léxico en la lengua extranjera, y se divide en cuatro apartados: explicar el concepto del léxico y diferenciar entre los términos *léxico* y *vocabulario* y la concepción que tienen la *unidad léxica* y la *palabra*; la clasificación del léxico; la importancia del léxico para la competencia comunicativa, donde mencionamos los principios teóricos en los que se basa el enfoque léxico y cómo funciona el proceso de adquisición del vocabulario para los estudiantes extranjeros, y por último, las dificultades que tienen los extranjeros al aprender el vocabulario en una nueva lengua.

En el segundo capítulo destacamos dos puntos: la importancia de la L1 de los alumnos para favorecer la comprensión y la enseñanza del vocabulario a través de actividades de traducción que siempre busca asociar la L1 con la L2 y reflexionar sobre las características de ambas en clase.

En el tercer capítulo orientamos nuestro trabajo hacia la importancia del léxico frecuente en la comunicación y hablamos de sus rasgos comunes y de las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos al aprender los verbos frecuentes en español.

Luego, partiendo de los estudios anteriores, dedicamos el cuarto capítulo al verbo *tomar*, primero para dar a conocer sus características como verbo muy básico del español y sus combinaciones léxicas más frecuentes en general y las del tipo *verbo+sustantivo* en concreto, donde mostramos qué posibilidades de combinación tiene el verbo con los sustantivos pertenecientes a las distintas clases léxicas. En segundo lugar, analizamos los usos y sustantivos combinados con

*tomar* en la lengua árabe y reflexionamos sobre los puntos de encuentro entre el español y el árabe al emplear este verbo en ambos sentidos, literal y figurado.

El quinto capítulo corresponde a la parte práctica de este trabajo. En ella pretendemos aplicar los principios del enfoque léxico para crear una serie de actividades encaminadas a la enseñanza de algunas combinaciones frecuentes de *tomar+sustantivo* a los estudiantes árabes, que aprenden la lengua española con el fin de desarrollar sus competencias lingüística y comunicativa y ser capaces de transmitir su conocimiento a través de la traducción.

Llegados al último capítulo, exponemos nuestras conclusiones con respecto a los puntos tratados y los objetivos de esta propuesta didáctica. Al final de estas páginas, proporcionamos una lista de todas las referencias bibliográficas consultadas durante la elaboración del presente trabajo.

## 1. EL LÉXICO Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Empezamos este apartado con la exposición de algunos fundamentos a los que creemos que es conveniente aludir como punto de partida de este trabajo de investigación, por lo que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué es el léxico? ¿Qué se entiende realmente por este concepto? Vemos que es necesario definir este término y aunque parezca muy sencillo y sobreentendido, al mismo tiempo la respuesta requiere una reflexión. En este sentido, mostramos las definiciones según varias fuentes.

### 1.1. Léxico: concepto y definición

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) se define el *vocabulario o léxico* como el conjunto de unidades léxicas de una lengua, unidades simples y otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con sentido unitario denominadas *unidades léxicas pluriverbales*. Las unidades léxicas se refieren a las palabras, o sea, los elementos mínimos para la comunicación entre los hablantes de cualquier lengua, que se clasifican en palabras simples o compuestas, y también a las colocaciones, fórmulas sociales, modismos, etc.

El léxico, por tanto, alude al conjunto total de palabras y expresiones de una lengua, un grupo de hablantes o un área de actividad, campo de estudio, profesión o disciplina como los tecnicismos: el léxico científico, léxico médico, léxico político, léxico diplomático, léxico legal, léxico comercial, informático, etc. También hace referencia a las palabras particulares de una región en concreto; por ejemplo, léxico leonés, léxico canario, léxico mexicano, léxico latinoamericano, léxico andaluz, léxico extremeño, léxico caribeño, etc. En otras palabras, este léxico puede variar según la zona geográfica donde se hable la lengua, e incluso a veces dentro del mismo idioma podemos encontrar diferentes significados para los mismos términos en un país u otro. Además, el léxico se puede referir a un campo semántico en particular como léxico del amor, léxico de la cocina, etc.

También con *léxico* podemos referirnos a la suma de las palabras y expresiones idiomáticas que una persona conoce, entiende o usa frecuentemente todos los días, lo cual se denomina más concretamente *lexicón mental*, al que haremos referencia más adelante.

Las investigaciones de Richards y Rodgers en los años 60 y 70 trataron el concepto de *léxico* partiendo de cómo entendían el término los hablantes nativos: “el conjunto de términos que se utilizan en el discurso hablado o escrito de una lengua” (Richards, 1976: 82).

### 1.1.1. Diferencia entre *léxico* y *vocabulario*

Suelen considerarse sinónimos las palabras *léxico* y *vocabulario*, lo cual es correcto en parte. Conviene aclarar la diferencia entre ambos. El *léxico* se refiere al total de palabras conocidas y utilizadas cotidianamente por nosotros como hablantes de una lengua, dependiendo del conocimiento y la capacidad de cada individuo para almacenar y volver a usar el *vocabulario*. De hecho, Michael Lewis (1997), responsable de la formulación del enfoque léxico, método innovador en la enseñanza de lenguas extranjeras que abordamos en el presente capítulo, considera que los términos *léxico* y *vocabulario* no significan lo mismo.

En palabras de McCarthy (1990), el *vocabulario* tradicionalmente se entiende como equivalente de palabras, y las palabras son tan solo un tipo de unidad léxica, mientras que *palabra* es el concepto más conocido y el más sencillo de entender, aunque se puede distinguir entre palabras como preposiciones, artículos, conjunciones, etc. o palabras de clases cerradas: días de la semana, pesos y medidas; y de clases abiertas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Como expresa Mounin: “El *léxico* es un número de palabras diferentes de las que el hablante dispone en potencia porque existen en la lengua que emplea, por oposición al *vocabulario*, que es la lista de palabras diferentes de un texto o de un corpus” (Mounin, 1974: 92). Otros investigadores como Gómez Molina (2004), Izquierdo Gil (2004) o Benítez Pérez (1994) aportaron una diferenciación entre ambos términos, considerando la diferenciación entre *léxico* pasivo y activo. Dicho de otra manera, la diferencia entre las palabras que conoce y entiende el individuo y las que utiliza de forma habitual en sus interacciones comunicativas de la vida diaria. De todo esto se desprende que el *léxico* es el conjunto de todo tipo de palabras de la lengua,

mientras que el vocabulario es su actualización en el discurso según requiera el contexto o las diferentes situaciones comunicativas.

Respecto a este punto, consideramos necesario prestar atención al léxico conocido en general y al que se emplea en realidad cuando se practica la lengua extranjera para ayudar los alumnos a desarrollar su habilidad durante la comunicación, y es conveniente que diferenciamos entre los dos como docentes para facilitar la selección y gradación de las palabras, expresiones, etc. que queremos enseñar en el aula, sabiendo que no todo el léxico aprendido tiene que utilizarse en el habla por parte del alumno.

### 1.1.2. *Unidad léxica o palabra*

Lewis 1993, citado por Higuera (2009: 12), aconseja utilizar el concepto de *unidad léxica* en lugar del término *palabra*, puesto que la *unidad léxica* engloba otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje del léxico. Esta diferencia entre *palabra* y *unidad léxica* fue tratada en varias investigaciones. Gómez Molina (2004) revela que “Los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos y organizamos los signos lingüísticos en segmentos léxicos”. Aparte de esto, la enseñanza del léxico a extranjeros no debe descansar solo en palabras, sino en unidades léxicas, un concepto más amplio que incluye tanto lo que tradicionalmente entendemos por palabras como otras combinaciones más o menos fijas: las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas (Higuera, 1997: 35).

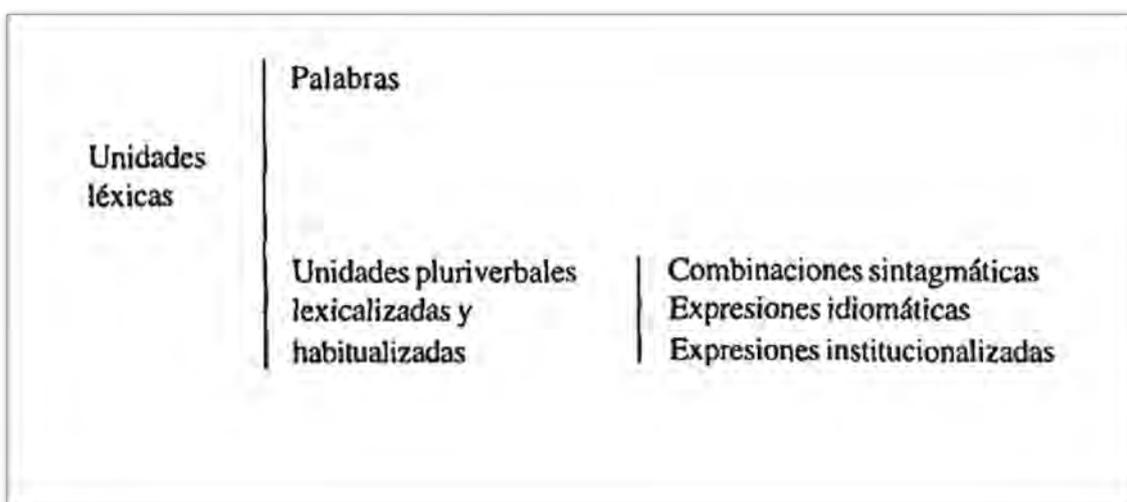


Fig. 1. Clasificación de las palabras (Higuera, 1997: 36)

La diferencia entre *palabra* y *unidad léxica* se define por criterios de forma y significado. Es decir, la palabra queda definida por forma, puesto que es como una secuencia de caracteres separados por espacios en blanco )*paz*(; mientras que la unidad léxica pluriverbal es una unidad de significado, y normalmente formada por más de una palabra: *¡déjame en paz!* ( Morante Vallejo, 2005).

## 1.2. Léxico: tipos y clasificación

Opinan Wray, )2002( y Stengers, )2009( que el léxico de una lengua está formado por palabras y por unidades multipalabra o bloques léxicos más o menos estables (locuciones, marcadores discursivos, paremias, colocaciones, etc.) que constituyen una gran parte del discurso nativo. En cualquier caso, hay distintos tipos de clasificación en función de la perspectiva adoptada. Por ejemplo, algunos autores dividen el léxico en dos bloques: léxico o gramatical. En cuanto al origen, podemos clasificar el léxico:

- 1) según su origen y extensión de uso como:
  - a. Léxico patrimonial, el que fue evolucionando a lo largo del tiempo ya sea en la morfología, fonética o uso. También hace referencia a los extranjerismos prestados de otros idiomas.
  - b. Léxico pasivo vs. Léxico activo= vocabulario conocido y el usado con frecuencia en la comunicación al que hemos señalado.
  - c. Léxico culto, estándar, coloquial y vulgar dependiendo del registro lingüístico.
  - d. Léxico dialectal que distingue a una zona, región, país en específico como mencionamos con anterioridad.
  - e. Jerga/Argot=Léxico propio de una profesión, una disciplina, clase social o un grupo concreto de hablantes.

2( Según la función, y en este caso se destacan dos categorías:

- a. Léxico abierto formado por palabras referentes a acciones o propiedades, *palabras léxicas* )Martín Peris, 2017: 32) como los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. A modo de ejemplo: *libro-inteligencia-leer-lector/bonito...*
- b. Léxico cerrado formado por palabras cuya función es solamente gramatical, *Palabras gramaticales* )Martín Peris, 2017: 32) como los artículos )*el, la, los y las*(, y las

conjunciones de la lengua )*porque, pero, y, o...*(, los demostrativos )*este, esa, aquel, aquella*, etc.(, los pronombres personales como *yo, tú, ella, ustedes...*, los posesivos: *mi, tu, su, vuestra, nuestros...*, las preposiciones como *de, a*, etc., los relativos cuyo, que, la cual... y los cuantificadores como poco, mucho, demasiado, bastante, etc. Además de algunos grupos léxicos cerrados como *los días de la semana, meses...*, etc.) Santamaría Pérez, 2006: 27(.

A continuación, exponemos la taxonomía del léxico propuesta por Lewis (1993, 1997):

- 1) Primer bloque: palabras (words/word items) o unidades léxicas simples. Este grupo supone la mayor parte del vocabulario.
- 2) Segundo bloque: unidades léxicas complejas (multi-word items): palabras complejas/compuestas (polywords): ej. record player; colocaciones (collocations): unemployment rise; expresiones institucionalizadas (institutionalized expressions): just a moment, please-Not yet... y expresiones semi-fijas que son fragmentos de expresiones que se completan de diferentes maneras o que aceptan un cierto grado de variación. Por ejemplo: las peticiones )¿me puedes pasar la sal, por favor? Las unidades léxicas pueden formarse de una sola palabra )palabras simples(: *bolígrafo-tranquilidad-hablar-listo...*, o varias )palabras compuestas( que se forman por lexemas, consideradas también palabras individuales en sí: *por si acaso-chica morena-cada dos por tres*, etc. )Higueras, 2009(.

De ello se desprende que dentro de las unidades léxicas compuestas se incluyen las frases hechas o expresiones idiomáticas, las colocaciones o también denominadas combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas. El primer tipo de unidades son expresiones o dichos fijos, que carecen de significado literal traduciendo palabra por palabra y cuentan con un sentido metafórico según una comunidad: *meter la pata, tomar el pelo, tirar la toalla...* En segundo lugar, tenemos las colocaciones, formadas al juntar dos palabras usuales que aportan un significado determinado y no siguen ninguna regla porque cambian de una lengua a otra dependiendo de la comunidad lingüística, y pueden ser léxicas o gramaticales: *luna llena, fruta madura, vino tinto, dar un paseo, amar incondicionalmente, cometer un error o un crimen, felizmente casados, rebanada de pan, trozo de pizza, tomar una decisión, tomar el sol, tomar un café, tomar notas, echar un vistazo, llevarse bien/mal...* Y conviene subrayar la importancia de este tipo de unidades léxicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, un punto que trataremos

más adelante, pues está directamente relacionado con el tema principal de nuestro trabajo. En tercer y último lugar, existen las fórmulas o expresiones institucionalizadas, que constituyen elementos del discurso y son de carácter pragmático (Lewis, 1993: 94), como, por ejemplo, los saludos, frases de cortesía (expresiones como *buenos días, un momento por favor, que te mejores, que lo pase bien, claro que sí, mucho gusto, encantado de conocerle, todavía no, sería tan amable de, estoy de acuerdo, me parece bien/mal*, además de una infinidad de interjecciones de la lengua, como *¡qué me dices!, ¡no me digas!, ¡Anda ya!...*).

Atendiendo a la naturaleza del léxico, clasificamos como tales las palabras simples (lunes, mano, fácil, leer, bien) y las compuestas (termómetro, polideportivo, coche-cama, parachoques). Las palabras compuestas, también denominadas compuestos léxicos, son una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales, en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica (Gómez Molina, 2004).

Aparte de los morfemas registrados en nuestro lexicon, también tenemos unidades equivalentes a una oración o a un enunciado. "En nuestro diccionario mental se almacenan también unidades más pequeñas, los morfemas, y mayores, de más de una palabra, que memorizamos en bloque" (Fernández González y Santiago Guervós 2017: 272-273), como, por ejemplo: *Ojos que no ven, corazón que no siente, Lo siento, Hasta luego, etc.*

### **1.3. La importancia del léxico y el desarrollo de la competencia comunicativa**

En el momento en el que se inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 es imprescindible ir ahondando no solo en el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también en el dominio del nivel léxico de esa lengua. Ahora bien, reflexionemos primero sobre el motivo y el objetivo que yace en la enseñanza del vocabulario de la LM. En Tsutahara (2019), se hace referencia a uno de los estudios de la enseñanza de vocabulario por Dang y Webb (2016), que demostró que el número de las palabras que debe aprender un estudiante del nivel inicial se estima entre 700 y 800 términos aproximadamente. "La finalidad de la enseñanza del léxico no se concibe como un fin en sí mismo" (Higueras, 2017: 14). La relevancia del léxico está ligada al desarrollo y la

mejora de la competencia comunicativa, definida por Hymes )1971( como la capacidad del individuo para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, respetando tano las reglas gramaticales, que engloba los niveles léxicos, fonéticos y semánticos, como las reglas de uso de la lengua relativas a los contextos histórico y sociocultural donde se realiza la comunicación interpersonal.

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde y en qué forma )Hymes, 1971-1995: 34(.

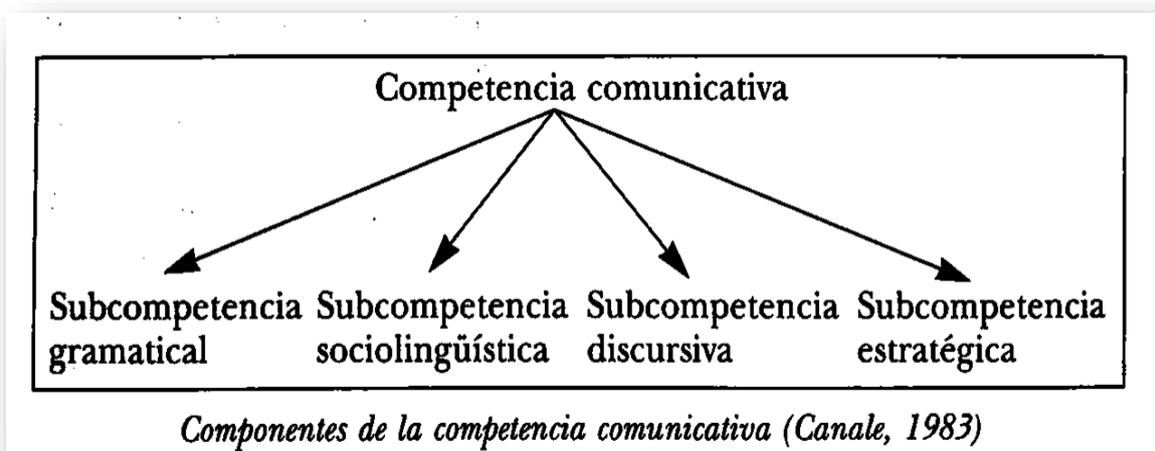


Fig. 2. Competencia comunicativa Canale y Swain )1980( )Fuente: Santamaría Pérez, 2006: 24(



Fig. 3.. Competencia comunicativa según Canale )1983( )Fuente: Santos Gargallo 1999: 32)

En tal sentido, la competencia comunicativa está directamente relacionada con el léxico en la lengua aprendida: *Saber palabras faculta para expresarse* (Moreno García 2011: 455). Cuando el aprendiente enriquece su léxico domina más rápido la LE porque se expresa fácilmente y con fluidez, por una parte, y refleja sus conocimientos culturales e intelectuales, por otra. Al exponernos constantemente a vocabulario nuevo más amplio será nuestro repertorio léxico y más eficaz resultará la comunicación: "Cuanto más palabras conozcamos, más estructuras de conocimientos tendremos y, por tanto, más conocimientos previos" Marzano (2004: 33). Alderson (2005) y Tomasello (2003) describen el léxico como primordial en la adquisición de una lengua, pues en él reside el significado y constituye la base para el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas. Afirma Barcroft (2012) que "El conocimiento del vocabulario es el principal soporte para la comunicación con hablantes nativos", y de igual manera, Wilkins (1972) refiere que "El léxico es un elemento fundamental para el aprendizaje de una lengua, puesto que las palabras son portadoras de significado lo que da sentido al sistema lingüístico, por lo tanto, es posible establecer una comunicación".

Señala Richards (1985) que el hablante no nativo puede tener un dominio considerable de la sintaxis mientras el conocimiento o el dominio del léxico sigue creciendo, como sucede en el caso de los hablantes nativos, que en edad adulta siguen aumentando su vocabulario pese al suficiente desarrollo de la sintaxis. "Native speakers of a language continue to expand their vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life" (Richards 1985: 177).

Para profesor y alumno parece un monstruo de proporciones gigantescas que por momentos asusta más que el mismo subjuntivo. Y es que cuando un hablante no nativo ha alcanzado un dominio considerable de la sintaxis todavía queda ante él el vocabulario, una continua fuente de nuevo saber (Moreno García 2011: 177).

#### **1.4. La dificultad del aprendizaje del vocabulario para los extranjeros**

Como afirma Barcroft (2012), en el proceso de ASL el vocabulario siempre se ha considerado una dificultad principal, ya que dominar el nivel léxico de la L2 es un

recorrido muy largo lleno de frustraciones y supone un gran desafío para cualquier estudiante de LE. Por ejemplo, en los niveles iniciales el aprendiente se puede enfrentar aunque no domina a la perfección el uso de los tiempos del subjuntivo, el obstáculo más tremendo de todos ante la mayoría de los alumnos extranjeros, pero si no tiene las suficientes palabras adecuadas no lograría expresarse y en algunos casos puede causarle problemas con el interlocutor. "El desconocimiento léxico es el responsable de los principales bloqueos, malentendidos y frustraciones de los aprendientes en el aula" (Cevero y Pichardo, 2000). El aprendiente está constantemente enriqueciendo su lexicón, cada día, después de llegar a un nivel de dominio notablemente alto en la L2.

En muchas ocasiones puede que se atasque la comunicación porque realmente faltan las palabras, ya sea a pesar de conocer la palabra indicada que se olvida en aquel momento, por falta de uso o simplemente por no habernos preguntado nunca cómo se diría algo o cómo lo expresaríamos, incluso puede que no lo sepamos ni en vuestra propia L1. El aprendiente extranjero siempre busca saber más y perfeccionar su expresión de la mejor manera posible. Y respecto a esto, nos recuerda al punto de vista de que muchos aprendientes no llegarían a dominar totalmente una lengua no materna, porque ni siquiera el HN sabe por completo de su propio idioma, tiene deficiencias lingüísticas y comete errores que incluso pueden ser de dictado y puntuación, y por lo tanto el HNN nunca sale de la etapa de la interlengua<sup>1</sup> por mucho esfuerzo que haga. Sin embargo, hay otra opinión contraria a esta, ya que la interlengua es temporal y supone las fases del proceso de aprendizaje de la LE las que supera el aprendiente cuando llega al nivel de dominio total.

En palabras de Moreno García (2011: 118), algunos estudiosos ven que no hay que esforzarse mucho en la enseñanza del vocabulario en la clase de la lengua materna en la educación obligatoria, puesto que creen que es casi una tarea imposible enseñar tantas unidades léxicas en esa etapa. Sin embargo, igualmente Moreno García (2011) afirma que hasta en la L1, cuando escuchamos a una persona hablando con elocuencia, empleando hábilmente las palabras y expresiones adecuadas y no solo se limita a utilizar términos generales, siempre llama la atención y lo admiramos. De ahí afirmamos que "Incluso en la propia, quienes escuchan a alguien que maneja términos adecuados y lo hace con propiedad y soltura, suelen quedarse admirados" Moreno García (2011: 118). "Se ha demostrado que la habilidad lingüística de un individuo está relacionada con el tamaño

---

<sup>1</sup> El sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje (Selinker, 1969).

de su vocabulario" )Alderson, 2005(. Aprender el vocabulario en la LE no busca saberlo todo, algo imposible tanto para los HNN como para los HN, sino ampliar el conocimiento de la lengua para avanzar con el nivel y por tanto mejorar la comunicación.

Es cierto que el léxico, por su amplitud, no puede enseñarse en su totalidad. Pero no es objetivo de la didáctica de lenguas enseñar/mostrar el lenguaje en toda su extensión, de forma exhaustiva. El lenguaje es creativo y lo que pretendemos es dotar al alumno con unos instrumentos que le permitan la comprensión y generación de mensajes con el fin de comunicarse en el mayor número de situaciones posibles )Pujol y Lahuerta, 1996: 118).

También opinan Pujol y Lahuerta )1993: 118) que el objetivo no es solo enseñar cantidad de vocabulario para saber más, sino ofrecer calidad en la enseñanza para conocer mejor y poder enfrentarse con buenos resultados a nuevas situaciones. El objetivo de la enseñanza del vocabulario es el desarrollo de la competencia léxica. Según el *Marco común europeo de referencia (MCER)* del Consejo de Europa (2002) se entiende como el conocimiento vocabulario de una lengua extranjera por parte del aprendiente y su capacidad para utilizarlo a ambos niveles escrito y oral, y se compone de elementos léxicos y gramaticales, de los cuales hemos mencionado antes. "Es la capacidad de relacionar formas con significados" )Béjoint, 1987: 101 citado en Lahuerta Galán y Pujol Vilá, 2009(; "la capacidad para relacionar formas con Significados y utilizarlas adecuadamente" (Lahuerta y Pujol 1996: 21). Aparte de Galán y Vilá (2009), otros autores comparten la misma definición como Catalán (2002) y Pérez Marqués (2009). Por este motivo, las actividades realizadas en el aula no deberían limitarse a mostrar grandes cantidades de palabras. Como docentes tenemos que ayudar al aprendiente para saber cómo entender bien el significado de las palabras enseñándole la forma correcta para hacerlo y favorecer el autoaprendizaje del vocabulario fuera del aula. Opina Santamaría Pérez )2006( que el profesor debe señalar los posibles significados de cada palabra en distintos contextos y usos en diferentes registros, relacionarla con otras palabras y emplearlas en sus combinaciones más frecuentes. "El conocimiento de una unidad léxica es un proceso cognitivo complejo donde se aprende una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras, así como su uso" )Santamaría Pérez, 2006: 13(. "Un ítem léxico no es simplemente la unión de forma y significado, sino profundidad léxica, marcas de registro, restricciones combinatorias, relaciones morfológicas, conexiones semánticas y usos figurados" )Richards, 1976); "El conocimiento léxico

implica varios aspectos como el dominio receptivo y productivo de la forma, el significado, la función gramatical, las asociaciones y colocaciones, así como el registro y la frecuencia" )Rufat, 2015: 45(.

Una palabra no solo es una etiqueta a la que le podemos otorgar significado. Se trata de un elemento que forma parte de un esquema de conocimiento que da cohesión y coherencia a un texto específico. Para comprender ese texto, para elaborar una representación adecuada del mismo, esa palabra debe formar parte del esquema de conocimiento correspondiente que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (Marzano, 2004:1).

Por eso, comprender una palabra es un proceso mental complicado para saber el significado, aprenderse la estructura y usarla.

Como hemos señalado, el léxico supone la dificultad principal ante cualquier alumno que desea comunicarse bien en una lengua meta, y para desarrollar esta competencia el tratamiento centrado en el léxico durante la enseñanza debe ser imprescindible. Durante mucho tiempo el vocabulario se estudiaba como algo secundario y siempre dependiente de las reglas gramaticales que recibían toda la atención por parte del profesor y el alumno. En realidad, si el aprendiente sabe mucho de gramática sin saber cómo relacionar las reglas con las palabras, no le sirve para nada. Afirma Krashen, citado por Lewis (1993), que un estudiante de L2 cuando viaja no lleva consigo un libro de gramática sino un diccionario. Según Alderson )2005), el desarrollo de las destrezas de la lengua del alumno, que son la comprensión auditiva y lectora y la expresión oral y escrita, está muy relacionado con el tamaño de su lexicón, el lugar de la memoria donde se almacenan y registran las palabras (McCarthy, 1990). Teniendo en cuenta esto, las actividades destinadas a practicar el vocabulario han de relacionarlo con los contenidos lingüísticos y funcionales y trabajar las cuatro destrezas de la lengua.

Hasta los años 70, los métodos y enfoques tradicionales de la didáctica de la lengua se centraban en la gramática como objetivo principal, y trataban la lengua como un mero conjunto de reglas morfológicas, sintácticas, ortográficas, fonéticas, etc., donde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LM no favorecía la creatividad y el dinamismo en el aula. Es decir, no se tenían en cuenta las necesidades del aprendiente ni las estrategias de aprendizaje usadas naturalmente por el estudiante o las que el docente debería enseñarle para enfrentarse a las dificultades de la LE. Se ignoraba todo esto mientras que los alumnos deben actuar en situaciones reales de comunicación, de acuerdo

con unos parámetros socioculturales, lingüísticos, discursivos y estratégicos )Cervero y Pichardo, 2000: 21). Cuando surgió el enfoque comunicativo y luego el enfoque por tareas, la enseñanza de la LE empezó a tomar otro camino hacia un proceso de enseñanza más dinámica y creativa, buscando que el alumno se desarrollara eficazmente en las situaciones de la comunicación real con el uso adecuado de la LE y no solo dar toda la importancia a las reglas gramaticales. Como acabamos de referir, empezaron a creer que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística<sup>2</sup>, y para llegar a esta concepción varios estudiosos realizaron investigaciones al respecto, como C. Candlin, D. Hymes, H. Widdowson, J. Austin, entre otros. Con la evolución de la enseñanza del vocabulario, el profesor no selecciona el léxico de acuerdo con listas de frecuencia, necesidad y utilidad y así se refleja la lengua en uso, el vocabulario organizado por temas )campos semánticos( y contextualizado mediante la exposición del alumno a materiales auditivos y visuales que son auténticos: periódicos, cómics, poemas, anuncios, entre otros y la creación de actividades interesantes, motivadoras y creativas. "Desde este punto de vista, el léxico es un componente esencial para el dominio lingüístico de una lengua y, por tanto, para el dominio comunicativo, ya que sin el conocimiento de las unidades léxicas que conforman una lengua es imposible realizar esas tareas" )Santamaría Pérez, 2006: 26(. Como hemos señalado en este capítulo, el papel vital que desempeña el dominio del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras favoreció el surgimiento de nuevas metodologías de enseñanza comunicativa. Entre los métodos innovadores se destaca la visión léxica de la lengua establecida por Lewis )1993(, llamada *enfoque léxico*, que pone el énfasis en el componente léxico o el *vocabulario* y el uso de combinaciones de palabras para enseñar no sólo el vocabulario de una lengua, sino también, y de forma indirecta, su gramática )Travalia, 2006(. Como sostiene Ferrando )2017(, es una evolución del método comunicativo que presta una especial atención al léxico. Este método fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras. Igualmente también indican Eliche y Contreras Izquierdo )2020:115( que potenciar el aprendizaje de *chunks*, bloques prefabricados de palabras, segmentos discursivos empleados con mucha frecuencia por los hablantes nativos en sus

---

<sup>2</sup> El conjunto de conocimientos de reglas de una L2 que permiten el hablante formular mensajes significativos.

interacciones. "Casi la mitad de la producción lingüística diaria es formulaica" )Wray, 2002 citado en Jiménez Calderón y Rufat, 2017: 48(.

El enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000) que postula que una parte importante del aprendizaje de una lengua reside en la identificación de las co-ocurrencias de palabras o grupos de palabras (en inglés, *multiword chunks*), recomienda dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia unidades léxicas complejas, y no separar el aprendizaje del léxico de las estructuras sintácticas (Taracena, 2013: 7(.

El aprendizaje de las unidades léxicas es un proceso gradual (Leow, 2015), y la idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos, pues son enunciados lingüísticos empleados por nativos (Andreu, 2012: 7). Se considera que el léxico es el centro de atención de la enseñanza de la LM, y que los alumnos, para alcanzar una producción similar a la nativa, tienen que adquirir grandes cantidades de secuencias formulaicas o cadenas de palabras, que los nativos sienten como la manera preferida y natural de expresar una idea particular )Sánchez Rufat, 2019(. En lo que se refiere a dichas expresiones formulaicas, hemos facilitado antes algunos ejemplos en este apartado: *Encantado de conocerte, Dar un paseo, etc.* En palabras de Travalia (2006): "El aprendiz, por tanto, al hacer uso de enunciados lexicalizados usados normalmente por nativos, hablará de forma más fluida y natural". Indican Jiménez Calderón y Rufat )2017( que la competencia lingüística puede considerarse un conocimiento léxico gramaticalizado más allá que un mero conocimiento de reglas gramaticales sobregeneralizadoras que forman los enunciados en la lengua.

Recomienda Lewis (1993, 1997) enseñar los segmentos léxicos desde niveles iniciales y así mientras que los aprendientes vayan avanzando con la LE sean capaces de separar dichos segmentos, reconocerlos y utilizarlos para formar otros segmentos. Vale la pena señalar que el enfoque léxico persigue indirectamente enseñar la gramática a través del léxico, pues enfatiza Lewis (1993: 51) que "language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar.", lo que quiere decir que para él una lengua está conformada por unidades léxicas relacionadas una con la otra con la ayuda de las estructuras gramaticales y no al revés. Resumimos las principales teorías del enfoque léxico: priorizar la enseñanza del componente léxico con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa, dedicar atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos y enseñar el vocabulario mediante unidades léxicas simples y compuestas dar

importancia a la organización sintagmática exponiendo repetidamente el alumno a diferentes contextos situacionales y cotextos como ejemplo del uso real de la combinación de palabras meta de aprendizaje); y por último, poner énfasis en el aprendizaje implícito del léxico. Esto es, de manera incidental de modo que el alumno indirectamente se dé cuenta de las unidades léxicas objeto de aprendizaje al exponerlo a dichas unidades )input( durante su conversación con hablantes nativos, lectura de textos originales, actividades de comprensión auditiva o audiovisual como por ejemplo en el caso de las películas como práctica que permitan acompañarse de actividades para que los alumnos participen oralmente en una interacción significativa. "La importancia del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras ha venido aumentando considerablemente desde hace tres décadas, si bien el impacto de esa evolución se ha producido en la enseñanza del español más recientemente" )Calderón y Rufat, 2017: 47-48(.

Para finalizar este apartado, aportamos las escalas ilustrativas sacadas del *MCER*<sup>3</sup>(2001: 109) que facilitan una descripción del conocimiento del vocabulario graduado por niveles y la capacidad de usar adecuadamente ese vocabulario conocido:

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

**Tabla 1.** Escalas del conocimiento léxico )*MCER* 2001: 109).

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslizos, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

**Tabla 2.** Escalas de la capacidad de controlar el conocimiento léxico según el *MCER* (2001: 109).

<sup>3</sup> Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

## 2. EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA Y LA TRADUCCIÓN EN EL AULA

Tomar en consideración la relación entre la L2 y la L1 del alumno u otras asimiladas es una de las pautas fundamentales en ASL, y por tal razón recordamos la importancia de la inclusión de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua meta. Declara Ferrer (2004) que muchos profesores de idiomas consideran que la lengua nativa de sus alumnos desempeña un rol activo en el proceso de asimilación de la LO, y eso a partir de sus experiencias en el aula tanto siendo alumnos como docentes. De ahí que resaltan la necesidad metodológica de incluir un uso pautado de la L1 en clase. En este sentido, también la L1 influye mucho en el proceso de adquisición de la L2, porque los aprendientes se basan en su propia lengua y la toman como referencia en las etapas iniciales de la interlengua, lo cual puede ser positivo cuando se trata de unidades léxicas equivalentes o similares en ambos idiomas; o negativo cuando la relación entre el significado y la forma en cada idioma es distinta o inexistente debido a que cada uno percibe y conceptualiza el mundo a su manera. “En el aprendizaje de segundas lenguas ningún ser humano parte de cero” (Galindo Merino, 2012: 23). Por este motivo, es necesario ayudar a los aprendientes a buscar los *referentes más próximos* en su L1. Según afirma Swan (1997 citado en Rufat, 2019: 149; Calderón y Navarro, en prensa) el estudiante aprende el vocabulario con mayor facilidad si es consciente de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas. Muruais y Senovilla (1998) plantean partir de lo que conoce el alumno para construir su nuevo conocimiento de la L2, e indican que: “las semejanzas en el plano del contenido pueden ser útiles para los alumnos” (Muruais y Senovilla, 1998 citado en Tarín, 2017: 6). Tal como está demostrado nos ayuda el uso de la lengua materna para analizar los errores de los estudiantes causados en la mayoría de los casos por las diferencias entre las estructuras de esa lengua y la que estudia. Si el docente tiene conocimiento de la L1 del estudiante, especialmente si se trata de una clase monolingüe, ayuda en proporcionarle una mejor comprensión del uso y el sentido de los elementos desconocidos para él en la L2. El alumno puede comparar entre los dos idiomas y establecerá similitudes a pesar de las diferencias relativas a las categorías gramaticales por ejemplo. “Un uso razonable del español (a) en los libros de texto y (b) en las explicaciones gramaticales y de léxico por parte del profesor puede suponer un ahorro considerable del siempre escaso tiempo en la clase de L2” (Martín Martín, 2001: 89). Es

siempre conveniente aprovechar “el potencial de la lengua materna del estudiante a través de la reflexión consciente, creando así unas condiciones favorecedoras de su proceso de construcción creativa” (Muruais y Senovilla, 1998: 5). Entre otras ventajas, emplear la L1 moderadamente ayuda a que el aprendiente conserve su propia lengua nativa y no pierda su uso adecuado con el tiempo, además de ayudar al docente a crear una atmósfera más humanística en el aula, que incluiría las condiciones afectivas y cognitivas que favorecen la adquisición (Galindo Merino, 2011: 180).

## **2.1. La lengua materna y la enseñanza del vocabulario**

Con respecto al aprendizaje del vocabulario, que es lo que nos importa en este trabajo, reconocemos que “para obtener mejores resultados aún consideramos esencial tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes y las particularidades de su conciencia lingüística” (Mihajlovska, 2017: 77), ya que a la hora de aprender el vocabulario en español las necesidades de los aprendientes con L1 china no son las mismas que tienen los de L1 rusa, por ejemplo. Es muy importante pedir a los estudiantes que realicen correspondencia con su L1, pues la comparación con usos de la L1 aumenta la eficacia del aprendizaje del vocabulario de la L2 (Calderón y Sanz Navarro, en prensa). Si el profesor procura que el estudiante aprenda tomando conciencia de los puntos comunes y diferentes lo asimilará con mayor facilidad mediante actividades que favorezcan la reflexión sobre las similitudes y diferencias entre L1 y L2, según aconsejan muchos especialistas basándose en estudios empíricos como los de Auerbach (1993) citado en Galindo Merino (2011); Nation, (1997) o Antón y DiCamilla, (1999), entre otros. En nuestra propuesta didáctica incorporamos actividades dedicadas a este tipo de reflexión lingüística entre el árabe como lengua materna y el español como lengua meta.

## **2.2 La traducción y la enseñanza del vocabulario**

Otro punto que queremos señalar brevemente es el uso de la traducción por fines didácticos, acudiendo a la L1 o a otras segundas lenguas conocidas por el aprendiente durante la explicación. Como ya fue comprobado, el método tradicional de la traducción en el aula para enseñar el léxico en L2 recibió muchas críticas y fue rechazado. La

traducción no es un medio de expresión natural y bloquea la expresión en la segunda lengua, y era muy limitante centrarse solo en traducir y memorizar listas de palabras y estructuras gramaticales aisladas y descontextualizadas entendidas como el *nuevo vocabulario*, hasta que surgieron los métodos comunicativos que luego dieron lugar al enfoque por tareas, dando importancia a la lengua oral y el desarrollo de la competencia comunicativa y sus subcompetencias implicadas, como hemos referido con anterioridad. No obstante, servirse de la traducción en la clase de lengua fue revalorado, porque no se puede evitar y siempre seguirá presente de una forma u otra, especialmente con principiantes, y lo aceptemos o no es una estrategia de aprendizaje usada constantemente por los aprendientes de forma interiorizada para llegar a comprender los significados en L2, según revela Hurtado Albir (1999: 13). Es preciso destacar que solo haremos referencia a la traducción como herramienta más favorecedora de la adquisición, el perfeccionamiento o la mejor comprensión de la L2 y no a la traducción profesional, que es un fin en sí mismo e implica habilidades específicas aplicadas al conocimiento de L2 y no solo las generales de la competencia comunicativa. Hurtado Albir (2001: 55) subraya que utilizar la traducción de textos en la didáctica de lenguas tiene el objetivo de perfeccionar la L2 o "el control de la comprensión y la fijación de estructuras" (De Arriba García, 1996: 276 citado por El Metni, 2015: 91). De igual modo, aclara Christiane Nord (1991: 140) citada por El Metni (2015: 91) que la traducción en clase sirve para poner a prueba la comprensión lectora o para adquirir habilidades en la L2. La reconsideración del papel de la traducción y de la L1 en ASL parte de estudios psicolingüísticos que destacan reconocer que es una tendencia natural del individuo y no se puede negar.

No podemos pretender partir desde cero al enseñar una lengua extranjera como si el alumno fuese un ente vacío, negando que es portador de un sistema lingüístico y cultural, al que van asociados esquemas interpretativos específicos sobre la realidad y una particular visión del mundo, que le sirve de referente necesario en toda experiencia de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de un idioma extranjero (Gamboa, 2004 citado por Tarín, 2017: 32).

De eso se desprende que la traducción pedagógica merece una atención especial y proporciona un gran valor didáctico para enseñar el vocabulario o en concreto las expresiones idiomáticas. Sin embargo, no es nuestra intención profundizar en los aspectos teóricos relativos a esta cuestión. Cabe subrayar que la traducción no tiene por qué limitarse a los textos de una determinada extensión y la podemos aplicar desde el nivel inicial, ya que la comunicación es el objetivo principal en todo aprendizaje de lenguas

extranjeritas y con el uso de la traducción como herramienta para enseñar la L2 se procura transmitir los saberes y conceptos que distinguen las culturas materna y meta buscando similitudes, equivalencias o diferencias entre las dos mediante la lengua. Por todo lo expuesto, en la clase de LE no se trata de enseñar a traducir, sino a ayudar al alumno a mejorar la L2 a través de actividades destinadas a trabajar los conocimientos léxicos sin olvidar los demás contenidos.

### 3. EL LÉXICO FRECUENTE EN LA LENGUA EXTRANJERA

#### 3.1. El léxico frecuente y la comunicación

De acuerdo con los principios del enfoque léxico en la didáctica de lenguas extranjeras, que prioriza el aprendizaje del léxico, se justifica la atención que deberíamos dirigir hacia la importancia del léxico frecuente como *vocabulario meta* para enseñar la L2: "El conocimiento de la frecuencia del léxico puede valernos enormemente para saber cuáles son las palabras que deben aprender nuestros alumnos, y para organizar su enseñanza" )Alvar Ezquerro, 2004: 19(. Como expresa Tsutahara (2018 y 2021), consideramos imprescindible manejar las palabras más frecuentes o básicas. Alrededor del 70% del discurso de los nativos emplea únicamente las 600 palabras más frecuentes. El *vocabulario frecuente* es muy importante en los actos de comunicación entre los hablantes nativos de la L2. "El léxico más frecuente debe ser objeto prioritario de aprendizaje, pues abarca una gran parte del discurso nativo cotidiano )Nation, 2008 en Calderón y Rufat )2019: 131). Señala Piñol )2012) que conocer cuáles son las palabras más frecuentes de una lengua puede ayudar a elaborar materiales. "Las unidades léxicas más frecuentes de una lengua están presentes en todos los registros y contextos lingüísticos orales y escritos )formales, informales, novelas, conversación, periódicos, textos académicos, etc.(, por lo que se caracterizan también por su gran alcance y dispersión" )Calderón y Sánchez Rufat, 2019: 132). Gracias a esto los aprendientes de una L2 pueden encontrarlas constantemente durante la comunicación, lo que por consiguiente favorecerá mucho la práctica de dichas unidades al emplearlas frecuentemente. En la enseñanza de la lengua española, contamos con los descriptores del conocimiento léxico nivelado por el *MCER*, a los que acabamos de hacer referencia, junto

con los contenidos nocionales del *Plan curricular del instituto cervantes )PCIC( (2006(.*

"Según Nation (2008), las 2000 palabras más frecuentes constituyen en la mayoría de textos el 80% de su vocabulario, y en la conversación diaria informal alcanzan hasta el 95%" )Calderón y Sanz Navarro, en prensa). El aprendiente puede tardar entre 3 y 5 años, aunque esto depende de las horas de enseñanza, y consigue manejar esta cantidad de palabras en la L2 cuando supera el nivel intermedio de B1)véase Tabla 1 y 2(, dado que será capaz de desenvolverse bien en las conversaciones para expresarse en temas relativos a su vida y entorno como los gustos, la rutina, la familia, los estudios, el trabajo, el deporte, etc. A partir de niveles posteriores el alumno empieza a adquirir una riqueza léxica que le permite tratar temas especiales y más complejos que requieren vocabulario específico. Alvar Ezquerro )2004) alude que averiguamos las palabras frecuentes del español o a través de los corpus )CREA, CORPES XXI Corpus del español,...(; o los diccionarios de frecuencia léxica y cada vía cuenta con ventajas y desventajas. Sin embargo, los listados de léxico *frecuente* en los diferentes niveles a veces no resuelven la confusión que puede generar algunas palabras como las polisémicas pertenecientes a la misma categoría gramatical: *mono*=animal / *mono* =bonito, gracioso / *mono*=prenda de vestir). *Banco*=entidad financiera/ *banco*=asiento). Otro ejemplo es el sustantivo *muñeca* parte del cuerpo/juguete )Calderón y Sanz Navarro, en prensa).

Otro punto al que queremos aludir es la idea de que todo el vocabulario frecuente es útil para el aprendiente, ya que no se puede considerar de forma absoluta la utilidad de las palabras por ser frecuentes. Muchas veces puede que el aprendiente no utilice ciertas palabras, aunque sean frecuentes, a menos que lo requiera el tema que trata; y al otro lado hay otras palabras no consideradas muy frecuentes pero importantes en el discurso. “Esta identificación frecuencia=útil se ha demostrado inexacta; pues, aunque admitiéramos que una palabra frecuente es útil, no podríamos aceptar que las palabras poco frecuentes no sean útiles” (Bartol Hernández, 2010: 88(.

“Debe prestarse una atención prioritaria al vocabulario más frecuente en la programación de cursos y en la elaboración de materiales. Al mismo tiempo, debe dejarse siempre un buen espacio, con actividades diseñadas para ello, al trabajo con el vocabulario personal del estudiante, es decir, aquel que este necesita para expresarse acerca de sus propios intereses e inquietudes” )Calderón y Sanz Navarro, en prensa). En el aula no se puede enseñar todo el léxico frecuente de una lengua, y volviendo a los principios del enfoque léxico según los estudios muchas unidades léxicas se asimilan inconscientemente; esto es, el aprendizaje incidental donde el alumno

adquiere el nuevo vocabulario indirectamente al exponerse a este vocabulario o *input* leyéndolo, escuchándolo o ambos. En cambio, las unidades complejas que resultan difíciles para el alumno hay que trabajarlas en clase de manera intencional o explícita para que las aprenda directamente, ya que por su complejidad y falta de exposición y práctica quizás el aprendizaje implícito no logre que el alumno las asimile y termine olvidándolas. "Se corre el riesgo de que la unidad tarde en volver a mostrarse en el *input* y desaparezca de la memoria del aprendiente muy pronto" (Nation y Meara, 2002).

### 3.2. Los verbos frecuentes: importancia y dificultad

El papel esencial desempeñado por el léxico tanto en transmitir el significado como en la sintaxis nos lleva a detener ante la importancia de los verbos, ya que no solo debemos asociar la forma con el significado para tener un conocimiento del léxico, sino también hay que tener en cuenta como parte muy importante del léxico las combinaciones entre diferentes elementos del mismo (cometer un error). Como defiende Gentner (2006), los verbos se consideran más complicados que las otras palabras de otras clases sintácticas por la ambigüedad de sus significados (Tsutahara 2018: 45). "Los verbos resultan decisivos al respecto, pues constituyen un elemento fundamental de la estructura de cualquier lengua al contener concreciones argumentales que provocan que el significado de la oración se asimile al del verbo que proyecta" (Sánchez Rufat, 2019: 13). Así pues, si hablamos de los verbos más frecuentes, nos llaman la atención sus combinaciones, dado que disfrutan de un grado muy alto de polisemia (algunos ejemplos hemos mencionado a lo largo del capítulo anterior), con lo que su carácter polisémico demuestra la relación directa entre su frecuencia y nivel de complejidad a la hora de aprenderlos en una LE. Tsutahara (2018) nos explica que en español manejar un verbo como *dar* es más difícil que el verbo *estudiar*, teniendo en consideración tres factores: el número de significados y usos de cada verbo, la frecuencia de cada sentido y la correspondencia de los verbos en español con la L1 de los aprendientes. Como confirmaron varios estudios anteriores que las palabras habitualmente usadas en la lengua son las más polisémicas, queda claro que la naturaleza de los verbos con distintos usos semánticos dificulta su asimilación comparándolos con verbos que tienen menos sentidos como *dar* y *estudiar*<sup>4</sup> porque hay mucha diferencia en el número de significados aportados por la RAE para cada uno. El aprendiente se encuentra ante un abanico de posibilidades especialmente en el caso de los

---

<sup>4</sup> Ejemplo en Tsutahara, (2018: 367)

verbos cuya naturaleza semántica y sintáctica es compleja y permite aparecer en contextos diversos. Así pues refiere Tsutahara (2021) que "se requiere cierto esfuerzo de comprensión para manejar el uso de dar como *di un paseo por el parque*". Refiere Housen (2002: 78) que los verbos frecuentes en la lengua provocan muchos errores y son más graves los errores con los verbos complicados. Asimismo, indica que elegir el sistema verbal como foco de estudio en la adquisición de una segunda lengua (ASL) está basado en la hipótesis de que es un área de aprendizaje importante para la estructura de cualquier lengua y que posiblemente suponga importantes problemas de aprendizaje para cualquier edad<sup>5</sup>. De esto se desprende que a pesar de su frecuencia que debería facilitar la adquisición es difícil manejar sus combinatorias variadas. Los estudios revelaron otro aspecto de complejidad por lo que hay que dedicarles atención a los verbos frecuentes cuando a veces convierten en verbos de apoyo/soporte, pues el significado del predicado dependerá del sustantivo que lo acompaña y prácticamente el verbo ya no desempeña la función de dar al predicado su forma de sintagma verbal. Entre otros verbos, de esto se caracterizan *dar, hacer, tomar y tener*.

Estos verbos, por su escaso peso semántico, son difíciles de explicar de manera concreta y la mayoría de ellos se utilizan muy frecuentemente. Por eso, para los estudiantes, son a los que debe dedicarse el mayor cuidado. En los trabajos acerca de este tipo de verbos, suelen tratarse verbos como *hacer, dar, tomar, tener* (cf. De Miguel (2009) y Omori (2015) citados en Tsutahara, 2017a: 27).

Otro motivo también por el cual hay que prestar atención a los verbos frecuentes en segundas lenguas según Tsutahara (2018), es el hecho de que sus combinaciones no son iguales en todas las lenguas del mundo. Es decir, en cada sistema lingüístico existen los verbos frecuentes y pueden coincidir en el significado, pero muchas veces no pasa esto al combinarlos con otros elementos léxicos para formar expresiones, etc., y resulta difícil traducirlos de la L1 a la L2 y viceversa, especialmente si estamos hablando de combinaciones cuyo significado es más allá de lo literal, o sea con sentido figurado. Como profesores de lenguas extranjeras notamos que nuestros aprendices suelen cometer errores cuando intentan hacer combinaciones entre dos o más palabras (Bahns 1993). Tsutahara (2018), indica que para los estudiantes japoneses es mucho más difícil entender el uso de *dar* puesto que el verbo en japonés no le corresponde en los sentidos o usos aparte de

---

<sup>5</sup> Cita original: "The choice of the verb system as the focus of study in second language acquisition (SLA) is based on the assumption that this is a major learning area for the structure of any language which is moreover likely to pose major learning problems of any age" Housen, (2002: 77-78).

acciones de transferir algo, ya sea material *dar un lápiz* o sentimientos como *dar rabia*, etc. Al estudiante le cuesta asimilar el uso de estos verbos en sus combinatorias porque algunos no tienen equivalencias y en este caso hay que aprenderlos tal cual, y aquí viene el papel de la enseñanza explícita y directa. Del mismo modo, Tsutahara (2021), nos llama la atención hacia la dificultad de algunos usos cuando no coinciden entre la L1 y la L2. "En el caso de *tener*, el significado de posesión se aprende sin problemas como, *tengo dos libros*. No obstante los usos no plenos que no denotan posesión presentan cierta dificultad, como *tuve una conversación con ella* y *tengo la tarea hecha*" Tsutahara, (2021: 120). Pongamos como ejemplo una combinatoria a partir del verbo *Tener*, un enunciado muy sencillo en español; como *tengo frío* que significa que el hablante siente frío o que en general hace frío. En este contexto, la combinatoria en español sí coincide con la francesa *j'ai froid*. En cambio, si quisiéramos traducir *tengo frío* al inglés diríamos *i'm cold*, que en español sería *soy una persona (fría)*, lo que se refiere a algo completamente diferente al significado en español. Si traducimos *tengo frío* al árabe se convierte en *estoy enfermo/a* o dicho de otra manera *tengo gripe, catarro, estoy resfriado, constipado*, etc. En este caso, la combinación del verbo *tener* + el sustantivo *frío* puede que haya coincidido en forma, si consideramos *tengo gripe*, en concreto, pero no tiene nada que ver con la frase original en español y de ahí se genera la confusión. Aparte de los factores señalados, Tsutahara (2018), explica que la dificultad de los verbos en el aprendizaje también se ve condicionada por la presencia y frecuencia de los usos gramaticales de algunos verbos, y puso el ejemplo del verbo *llevar* combinado con el gerundio *llevo estudiando español tres años*<sup>6</sup> (o el uso frecuente de *levantar* en su forma reflexiva más que otros verbos) *me levanté a las seis*. Además, si consideramos que los verbos frecuentes de una lengua extranjera se enseñan en los niveles iniciales, resultan difíciles ejemplos como *hoy ella va muy elegante* o *hoy va a nevar*. Los aprendientes en esta etapa siempre asocian el verbo *ir*, uno de los verbos muy frecuentes, con su uso original referente a movimiento o desplazamiento de un sitio a otro.

---

<sup>6</sup> Ejemplo de Tsutahara, (2018: 368)

A continuación, reunimos los verbos más frecuentes de la lengua española según Davies y Davies (2018, citado en Calderón y Rufat, 2019: 134; Calderón y Navarro, en prensa), donde se indica el grado de frecuencia de uso de cada verbo y su frecuencia como palabra en la lengua:

1) ser 07	11) saber 44	21) seguir 99	31) conocer 128	41) empezar 175
2) haber 13	12) querer 58	22) quedar 100	32) tomar 133	42) buscar 179
3) tener 19	13) pasar 68	23) llevar 101	33) sentir 136	43) existir 194
4) estar 21	14) deber 71	24) encontrar 102	34) tratar 141	44) perder 195
5) hacer 26	15) llegar 75	25) pensar 105	35) vivir 142	45) escribir 198
6) decir 31	16) creer 83	26) volver 112	36) acercar 156	46) realizar 205
7) poder 32	17) dejar 86	27) salir 114	37) esperar 157	47) entrar 207
8) ir 33	18) parecer 89	28) venir 118	38) gustar 163	48) leer 209
9) ver 38	19) hablar 90	29) llamar 122	39) contar 172	49) recordar 211
10) dar 42	20) poner 91	30) mirar 125	40) trabajar 174	50) morir 212

**Tabla 3.** Los verbos más frecuentes en español. (Calderón y Rufat, 2019: 134)

Basándonos en esta tabla, el verbo con más frecuencia es *ser*, que a su vez la séptima palabra más frecuente en español. Se aconseja enseñar estos verbos en los niveles iniciales. "El repertorio de Davies y Davies constituye hasta el momento es el punto de partida más fiable para seleccionar los verbos más relevantes del español para trabajarse de acuerdo con su frecuencia" (Calderón y Sanz Navarro, en prensa). Los corpus lingüísticos nos muestran un conjunto muy amplio de ejemplos del vocabulario frecuente contextualizado en situaciones reales. Sin embargo, una de sus desventajas es no diferenciar entre categorías gramaticales como en el caso de las polisemias, donde las *palabras homógrafas* coinciden en la forma, pero no en el significado al pertenecer a una categoría gramatical distinta cada una. He aquí algunos ejemplos donde el diccionario los categoriza solo como verbos: *paso, llama, trabajo, vino, sal, bota, río, amo, cura, traje, nada, calle*... Estos verbos generan mucha ambigüedad al confundirse la categoría

gramatical de *verbo* con la de *sustantivo* a menos que enseñemos al alumno cómo buscar el elemento léxico que los precede como los pronombres y determinantes y así consigue distinguir. Por supuesto aquí nos interesan más *venir, trabajar, pasar, salir y llamar* por ser entre los verbos más frecuentes del español según la tabla anterior. Otro caso es el de *creo* o *cree,...*, que podrían referirse o a *crear* o *creer* por no diferenciar entre los significados siendo ambos de la misma categoría gramatical. También, aunque nos centramos en los verbos en este estudio, merece mencionar algunas palabras homónimas pertenecientes a la misma categoría de sustantivo, como vemos en *don, cerca, sierra, cola, consejo, etc. o temprano y claro*, que se pueden considerar adjetivos o adverbios; sobre como preposición o sustantivo..."Algo parecido ocurre con los participios" (Calderón y Sanz Navarro, en prensa) al confundirse éstos con los adjetivos, porque no se sabe si el verbo que va antes es *ser* o *estar*; "por ejemplo, *periódico escrito*, donde *escrito* puede ser participio o adjetivo especificativo" (Calderón y Sanz Navarro, en prensa), y los verbos en forma pronominal *volverse*( y no pronominal *volver*( se incluyen en los corpus sin distinguir entre las dos (Sánchez Rufat y Calderón )2019: 134). De igual manera, no distinguen entre formas como *fijarse, enterarse, portarse, rendirse, colarse, etc.* Profundizar en el conocimiento de los términos más frecuentes resulte práctico y eficiente para mejorar la capacidad lingüística. No obstante, desde el punto de vista de los estudiantes, tal abundancia de significados y usos, a veces muy complicados, requiere de explicaciones bien detalladas (Tsutahara, 2018: 366).

En el capítulo anterior hicimos referencia a las *colocaciones*, que cuentan con varios tipos, y aquí señalamos que hay dos opiniones con respecto a las combinaciones frecuentes. Para Lewis, son las unidades léxicas que adquieren mayor importancia las colocaciones en sentido amplio (Ferrando, 2017: 96). Ya que ayudan a memorizar el léxico y recuperarlo posteriormente. Este lingüista considera ambas combinaciones, las formadas por palabras con el conocimiento del mundo y las combinaciones restrictivas. Para la enseñanza del español, según Higuera (2006), las colocaciones son un tipo de unidades léxicas que el profesor tiene que resaltar para que el alumno aprenda las *combinaciones frecuentes* de las palabras en la L2 y que cree redes de significados para luego memorizarlas en su lexicón. Como probaron los estudios, los bloques léxicos forman gran parte del vocabulario de la lengua. Y se ha demostrado que en el caso del español es tan importante como en el inglés (Boers y Stengers, 2008). Señala Tarrés (2017), que el académico Bosque planteó la cuestión terminológica de las colocaciones o

combinaciones, además distingue entre las combinaciones léxicas y no considera que cualquier tipo de éstas se refiere al concepto de *colocación* como plantean los estudios anglosajones. Rufat )2019(, indica que "no son combinaciones o enunciados contruidos palabra por palabra a partir del conocimiento de la gramática". En palabras de Tarrés )2017(, Bosque abordó la diferencia entre las combinaciones derivadas del conocimiento del mundo )*sentarse*(, que se podrá combinar con cualquier cosa que disponga de una superficie )*en una silla*(, así que las posibilidades son enormes y no las restringe la lengua como en el caso de las otras combinaciones establecidas por la lengua. Tsutahara )2018(, afirma que para enseñar los usos de los verbos frecuentes es importante tratar las colocaciones en el aula, "en vez de presentar cada palabra de forma independiente y descontextualizada. Hablar de colocaciones nos da la oportunidad de enseñar características semánticas de las palabras que las constituyen". (Tsutahara, 2018: 366). También, otra ventaja es enseñar al alumno cómo combinar espontáneamente las palabras, que es esencial para dominar el vocabulario en la L2. En la enseñanza de los verbos frecuentes se presta atención a las combinaciones en sentido restringido. La lengua es más restrictiva de lo que parece..., no es suficiente conocer el significado del régimen transitivo del verbo *disolver* para saber que una manifestación, un disturbio o un pacto pueden disolverse )Rufat, 2019(, y no tiene por qué coincidir en otras lenguas. Afirma Tarrés )2017(, que las palabras se combinan con palabras y no lo hacen con criterios del mundo, sino con criterios intrínsecos a la lengua que todos poseemos como usuarios de la misma lengua. Señala Bosque que para componer el diccionario combinatorio llegaron a una conclusión después de elaborar listas de palabras que se pueden agrupar a partir de muchos textos reales en español:

Parece evidente que la mejor información [de una palabra] en la que podemos pensar-sea la que sea- no nos permitiría obtener automáticamente la lista [de combinaciones restrictivas de esa palabra]. Pero es igualmente evidente que, aunque los diccionarios no se ocupen de ella, la información que la lista contiene forma parte del conocimiento lingüístico que los hablantes poseen del español )Bosque, 2004: XCIII(.

En Calderón y Rufat )2019(, se indica que las propiedades combinatorias de las palabras tienen un papel importante en la formación de las colocaciones. "Estas combinaciones son producto del carácter restrictivo del sistema lingüístico". Un ejemplo de que las palabras con que se combina una palabra en concreto definen su significado son las

posibilidades combinatorias del verbo *cometer*. La definición del diccionario puede que no ayude al alumno en saber algunas de estas combinaciones o tras posibles porque no es hablante nativo. Muchas veces los alumnos desconocen la restricción combinatoria de las colocaciones y hacen transferencias erróneas de su lengua materna al español (Mihajlovska, 2017: 74).

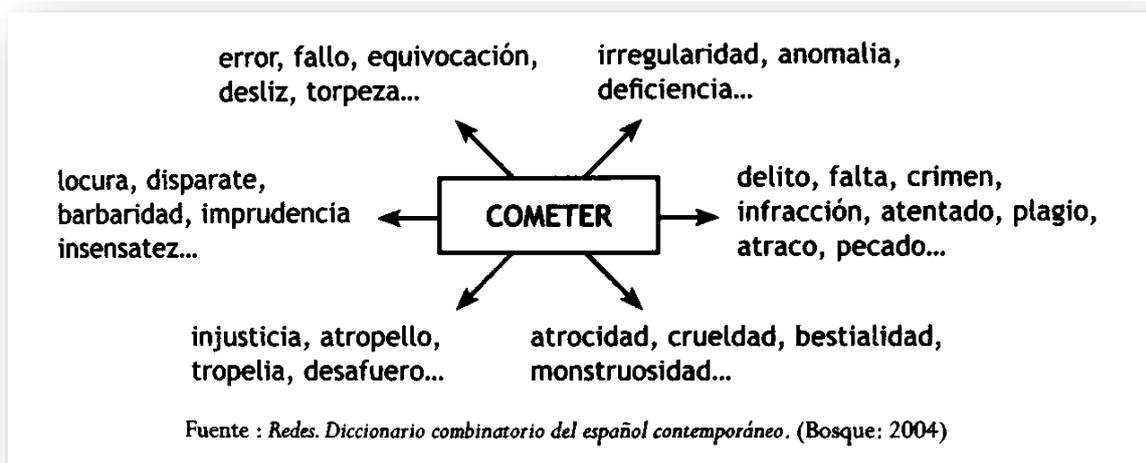


Fig. 4. Combinatoria del verbo *cometer* según *Redes* (2004) )Fuente: Tarrés, 2017: 41(.

También, otros ejemplos que encontramos explican lo mismo: se puede *cometer una copia ilegal*. Para un nativo es natural, pero no lo es para nuestros alumnos. Se puede *practicar un deporte y jugar al futbol* pero no *jugar un deporte* )Tarrés, 2017: 41(. Los verbos restringen el conjunto de piezas léxicas para seleccionar sus argumentos en función de sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no suelen ser piezas aisladas, sino clases léxicas por (Rufat y Calderón, 2019: 136). En este sentido, señalamos que las restricciones impuestas por el predicado son extralingüísticas o intralingüísticas. El primer tipo está basado en nuestro conocimiento del mundo como indicamos; el verbo *lavar*<sup>7</sup> selecciona sus sustantivos como complemento directo y pueden referirse a todos los posibles objetos materiales: platos, coche, jersey...o seres animados: mi perro, mi hermano, Carlos, etc. En el caso del segundo tipo está basado en un conocimiento semántico. Ya que el conocimiento del mundo no es suficiente y es necesario conocer profundamente la lengua según las propiedades del predicado

<sup>7</sup> Ejemplo de Rufat y Calderón, 2019: 136-137

(sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio o preposición). El verbo *ablandarse*<sup>8</sup> requiere cualquier objeto sólido como sustantivo. La dificultad surge cuando se utiliza el verbo metafóricamente en el sentido de *moderarse*, donde selecciona sustantivos referentes a cualidades, sentimientos humanos, creencias e intenciones: *corazón, voluntad*, posición, postura, actitud, etc. Las combinatorias semánticas restringidas por la lengua son muy características de los usos de muchos verbos frecuentes en su sentido figurado. Los verbos frecuentes, que pertenecen a las palabras polisémicas, se tratan como una misma palabra, que proporciona un significado literal o figurado en el discurso según las piezas léxicas que la acompañan. Por ejemplo, en *dar un abrazo/clase/asalto=ejecutar* (Rufat y Calderón, 2019: 139). En cambio, emplear *dar* con *cariño/alojamiento/confianza=proporcionar*. Esta diferencia depende de la estructura interna del significado de una palabra, ya que los rasgos activados en una combinación no son los mismos en otra. Rufat y Calderón (2019), explican que el sistema lingüístico permite sustituir un verbo por otro cuando ambos comparten unos rasgos semánticos contenidos en la palabra que los acompaña que determina el contexto; por eso se puede sustituir *dar* por *ofrecer* en *dar consejo*, mientras que el sistema no admite la sustitución de *dar* por *impartir* en *impartir un consejo* aunque podemos decir *dar/impartir clase*. Bosque (2005), nos demuestra que se trata de un concepto llamado *concordancia léxica*, esto se refiere a la concordancia de los rasgos léxicos en una combinatoria según requiere el sistema lingüístico y obviamente puede pasar o no. El significado de una palabra puede descomponerse en rasgos menores (Rufat y Calderón, 2019: 140). En tal sentido, las relaciones entre los significados de las palabras están determinadas por los rasgos en común, y de ello se desprende que para formarse las colocaciones de los verbos frecuentes V+S( ambos comparten rasgos semánticos que son los significados y el verbo selecciona los sustantivos adecuados.

En resumen de lo expuesto, muchos de los verbos frecuentes difieren en significado de una lengua u otra y tienen una naturaleza que admite combinarlos con otros elementos léxicos para formar construcciones, y a veces algunas donde el verbo solo no tendría sentido y pasan a ser *verbos de apoyo* como las combinaciones de V+S (*dar una vuelta, echar un vistazo, cometer un pecado...*). "El significado del verbo se difumina, hasta el punto de que se habla de verbos semánticamente vacíos que conjugan al nombre al que acompañan" (Blanco Escoda, 200: 99 citado por Rufat y Calderón, 2019: 134).

---

<sup>8</sup> Ejemplo de Rufat y Calderón, 2019: 136-137

Esto justifica gran parte de su dificultad para el alumno, por lo que hay que darles énfasis en la aplicación didáctica, especialmente porque se aprenden en los primeros niveles. El concepto de colocación aplicado a los verbos frecuentes ayuda a los docentes a agrupar en clases léxicas sus combinaciones en función de los múltiples usos representados en las coapariciones de cada verbo para que alumno extranjero los maneja más fácil y no dejar lugar a confusiones al intentar memorizar combinaciones aisladas.

#### 4. NATURALEZA LÉXICO-SEMÁNTICA DEL VERBO *TOMAR*

Llegados a este punto, es necesario para este trabajo reflexionar sobre uno de los verbos más frecuentes en español. En este caso, hemos elegido exponer la naturaleza del verbo *tomar* a nivel léxico-semántico, teniendo en cuenta los factores ya mencionados que dificultan la asimilación de esta clase de verbos para aplicar lo expuesto sobre nuestra propuesta destinada a su enseñanza. En este sentido, para empezar es conveniente mencionar algunos de los estudios anteriores, que abordaron la dificultad de los usos de los verbos frecuentes para HNN y en los cuales basamos el presente trabajo. Este tipo de estudios son esenciales, puesto que les sirven mucho a los docentes porque están enfocados en los usos y las dificultades de un verbo frecuente en concreto, lo que nos ayuda a considerar los aspectos más complejos y ambiguos de dicho verbo antes de elaborar nuestro material. Entre ellos, destacamos Gumiel Molina (2008), que trata las combinatorias de *ser* y *estar* según sus significados; Alonso Ramos (2011) sobre el verbo *destapar*; Sanromán Vilas (2014) compara entre las combinatorias de *dar* y *hacer*; Rufat (2015) en una tesis que reflexiona sobre la complejidad del verbo frecuente *dar*; Urbaniak (2016) expone los diferentes usos de *hacer*; Conde Noguero (2018) dedicado a la combinatoria de los verbos de cambio *ponerse* y *hacerse*; Tsutahara (2018) aborda los sentidos de *tomar* y Calderón y Sanz Navarro )en prensa( que muestra la naturaleza del verbo frecuente *llevar* y su explotación didáctica en ELE.

##### 4.1. *Tomar*: un verbo polisémico

Ahora profundizaremos en los significados y peculiaridades del verbo *tomar*, sus usos y combinaciones, en particular las colocaciones en sentido restringido del tipo

*verbo+sustantivo* )CD(. Según la RAE, *tomar* se clasifica como verbo transitivo que requiere complementos para entender sus enunciados, y su significado básico es coger o asir con la mano algo. Ahora bien, los lingüistas y estudiosos lo consideran uno de los verbos más problemáticos para los hablantes extranjeros, debido a su naturaleza polisémica como verbo muy frecuente del español y disfruta de una gran variedad de usos, ya sea literal o figuradamente. A continuación, mostramos los significados de *tomar* aportados por los siguientes diccionarios: DRAE )39), DUE de María Moliner )32), Clave )13) y DEE )14):

**to-mar** v. **1** Asir o agarrar: *Tomó la figurita con las dos manos.* **2** Coger o adquirir: *Me paré para tomar aliento. No tomé bien sus datos.* **3** Comer o beber: *Tómate la leche sin protestar.* **4** Adoptar o emplear: *Hay que tomar medidas para que esto no vuelva a suceder.* **5** Entender, juzgar o interpretar del modo que se expresa: *Debes tomar en serio sus amenazas.* **6** Fotografiar, filmar o recoger con una cámara: *¿Nos has tomado bien con la cámara de vídeo?* **7** Referido a algo que se ofrece, recibirlo o aceptarlo: *Tomé a los niños bajo mi protección.* **8** Referido a un lugar, ocuparlo o conquistarlo, esp. si es por la fuerza: *El ejército enemigo tomó la fortaleza.* **9** Referido a un medio de transporte, subir en él: *Tomo el autobús todas las mañanas.* **10** Referido a algo, recibir sus efectos: *Me encanta tomar el sol.* **11** Referido a una dirección o a un camino, empezar a seguirlos o encaminarse por ellos: *Cuando llegues al cruce, toma la primera a la derecha.* **12** Seguido de algunos sustantivos, realizar la acción expresada por estos: *Hace poco que lo conozco, pero ya le he tomado cariño.* **13** Amér. Beber alcohol: *Empezó a tomar cuando era muy joven.* □ Se usa también en Canarias. **14** || **toma y daca**; col. Intercambio entre dos o más personas: *En mi equipo hay un continuo toma y daca.* || ~ algo **por**; creerlo o considerarlo equivocadamente: *No me gusta que me tomes por tonta.* || **tomarla con** alguien; col. Tenerle manía y molestarlo continuamente: *La profesora la ha tomado conmigo y siempre me pregunta.* □ Conjug. —HABLAR (4).

Fig. 5. *Tomar* en el Diccionario de Español para Extranjeros )DEE) (2022: 1332)

**tomar** (quizá del lat. «autumãre», confirmar un derecho)  
**1** («con, en») tr. \*Coger una ›cosa con poca fuerza y sostenerla en la mano: 'Tomó una pasta de la bandeja. Tomó la mano de ella entre las suyas'. El imperativo es la expresión corriente con que se acompaña familiarmente la acción de \*dar una ›cosa a alguien: 'Toma esta corbata para ti. Tome usted sus vueltas'. ⊙ Se emplea mucho con el nombre de un \*instrumento para referirse a la operación que se realiza con él: 'Me da pereza tomar la pluma'. Particularmente, «tomar las armas». ⊙ («con, en») \*Coger con cualquier cosa, aunque no sea la mano: 'Tomó agua de la fuente con un vaso'. ⇒ \*Aceptar, \*adoptar, \*adquirir, \*apoderarse, \*apresar, \*asumir, \*birlar, \*coger, \*conquistar, \*despojar, \*ingerir, \*quitar, \*recibir. ▶ Entretomar.  
**2** \*Aceptar o \*admitir; recibir alguien voluntariamente una ›cosa que se le da: 'No quiso tomar la propina'. ⊙ Tomar alguien para sí ›cosas que deben ser o son en general dadas por otro: 'Se tomó las vacaciones el mes de agosto. Se toma atribuciones que nadie le ha dado'. ⇒ \*Excederse, \*propasarse.  
**3** Hay una serie de usos de «tomar» emparentados con sus dos acepciones fundamentales, «coger» y «recibir», en resumen, «pasar a tener», que no constituyen acepciones definibles de manera general, pues «tomar» se emplea en esos casos con ciertas palabras y no con otras del mismo o semejante significado; unas veces, «tomar» es sustituible en esos usos por «coger, adquirir, recibir» u otro verbo; pero en algunos es el único verbo usable. Se procura reunir esos nombres que se construyen con «tomar» en los apartados siguientes; pero, si no están los grupos completos, el lector puede encontrar en el artículo correspondiente a aquellos respecto de los cuales tenga duda, si se construyen con «tomar» o con otro verbo de significado semejante: ⊙ Tomar ›billete, entrada, localidad —y nombres de localidades—, pasaje («coger» o «sacar»). ⊙ Tomar un ›número o billete de la lotería o para una rifa («jugar»). ⊙ Tomar (una expresión, pero no una cosa material) en su boca, en sus labios. ⊙ Tomar ›actitudes, costumbres, gestos, modales, vicios; particularmente, tomarlos \*imitándolos de alguien («adoptar» o «adquirir»). ⊙ Tomar ›conciencia de una cosa; contacto con una cosa («adquirir» o «entrar en»). ⊙ Tomar fiado, prestado, en préstamo, a rédito (no hay verbo sustitutivo). ⊙ Tomar ›consistencia, cuerpo, forma, fuerza, importancia, impulso, incremento, realidad, vuelo («adquirir, coger»). ⊙ Tomar ›apariencia, aspecto, figura de, forma de (puede sustituirse con «adquirir» o «coger», pero no es frecuente el uso de estos verbos). ⊙ Tomar

Fig. 6. Usos de *tomar* en el Diccionario de Uso del español )DUE( )Moliner, 1998: 1252-1253)

✓carrera, carrerilla, impulso («coger»). ⊙ Tomar el ✓aire, un baño, una ducha, la fresca, el fresco, el sol (no hay verbo sustitutivo; en algunos casos, puede serlo «disfrutar»). ⊙ Tomar ✓ocasión (poco frec.), pic, pretexto. ⊙ Tomar un ✓acuerdo, una decisión, una determinación, disposiciones, medidas, un partido, una providencia, una resolución («adoptar»). ⊙ Tomar el ✓desquite, represalias, la revancha, una satisfacción, venganza (no hay verbo sustitutivo; puede cambiarse la expresión en «desquitarse, satisfacerse, vengarse»; para «represalia» y «revancha» no hay verbo correspondiente). ⊙ (con un pron. reflex.) Tomarse el ✓desquite, la revancha o la venganza: 'Tomarse la venganza por su mano'. ⊙ Algunas de las frases incluidas más adelante como referencias son usos de «tomar» del mismo carácter que los anteriores; pero se incluyen allí por tratarse de usos con un solo nombre y no con un grupo de nombres. 4 (muy frec. con un pron. reflex.) Recibir una persona con cierta actitud o estado de ánimo que se expresan, ✓acciones o palabras de otros que se refieren a ella, o \*interpretarlos de cierto modo: 'Tomar[se] algo a bien, a mal, a broma, en serio, a risa, por donde quema. [Se] tomó muy a mal que no le invitaran a la boda. Tomó como una ofensa lo que le dijiste. No [te] tomes las cosas tan a pecho. No [te] lo tomes así'. 5 \*Comer o \*beber una ✓cosa: 'Tomar un helado [unos pasteles, una cerveza]'. También con un pron. reflex., más usado que sin pronombre cuando se trata de un acto espontáneo y no de tomar algo que le dan a uno: 'Me tomé una copa de coñac para reanimarme'. ⊙ También se dice «tomar el pecho» con el significado de «mamar». 6 (Hispan.) intr. *Beber alcohol*. ⊙ pml. Emborracharse. 7 tr. \*Conquistar una ✓posición en la guerra. ⊙ \*Ocupar un ✓paso, entrada, salida, etc., para impedir que pase el enemigo. 8 Contratar el \*arriendo o alquiler de una ✓cosa: 'Han tomado un hotelito en la Sierra. Tomó un coche sin chófer para todo el verano'. 9 Contratar a una ✓persona para recibir de ella cierto servicio: 'Ha tomado un profesor de música. He tomado muchacha nueva'. 10 \*Adquirir, particularmente mediante traspaso, una ✓tienda u otra clase de \*negocio: 'Ha tomado un colegio. Piensa tomar en traspaso una casa de huéspedes'. 11 Empezar a tener cualquier ✓sentimiento de atracción o de aversión hacia alguien o algo: 'Tomar cariño [o afición] a una persona. Tomar gusto a una cosa. Tomar antipatía [asco, odio, rabia]'. ≈ \*Cobrar. 12 *Comprar*: 'Tomaré el Prado si me lo da barato'. 13 \*Quitarle o \*hurto a alguien una ✓cosa. 14 (ant.) \*Cazar. ≈ Cobrar, coger. 15 *Detener la ✓pelota cogiéndola para interceptar el juego, por alguna causa*. 16 (más frec. con un pron. reflex.) Recibir un ✓disgusto, un berrinche, etc.: 'Se tomó un sofocón terrible. No te tomes malos ratos'. ≈ Darse. 17 \*Recibir alguien lo que se le da como pago de una renta, servicio, etc. ≈ Percibir. 18 *Asignarse a sí mismo cierto ✓nombre*: 'Tomó el nombre de Augusto'. ≈ Adoptar. ⊙ Recibir cierto ✓nombre: 'Al otro lado del río, el país toma distinto nombre'. Frecuentemente, se expresa el motivo: 'Toma ese nombre de la cualidad que tiene de...'. 19 intr. \*Arraigar una planta o un plantón o esqueje recién \*plantado. ≈ Coger, \*prender. ⊙ Incorporarse un \*injerto al patrón quedando en condiciones de brotar. 20 tr. Subirse o instalarse en un ✓vehículo de servicio público: 'A la hora de tomar el tren [o el avión]'. ≈ \*Montarse. 21 \*Fotografiar o filmar una ✓cosa o \*copiarla en dibujo, pintura, etc.: 'Tomar un paisaje [o un grupo de niños]'. El complemento puede ser también la palabra «fotografía, dibujo», etc.: 'Tomar una foto [un apunte, una vista]'. ⊙ Escribir una conferencia, discurso, etc., mientras se oye. ⊙ También, «tomar apuntes». Puede llevar un complemento: 'Tomar por escrito [o en taquigrafía]'. ⊙ También, «tomar en disco [en cinta magnetofónica, etc.]». 22 (ant.)

\*Sorprender a ✓alguien en culpa o delito. ≈ Coger, pillar. 23 \*Medir cierta ✓magnitud: 'Tomar la altura de la estantería [o la temperatura de un sitio]'. ⊙ Se dice también «tomar la medida [o las medidas]». 24 *Hacer baza en un juego de \*baraja*. 25 \*Acometer a ✓alguien cierta cosa como risa, sueño o ganas de cierta cosa: 'Me tomaron ganas de reír'. ≈ Venir. 26 Empezar a andar por cierto ✓camino: 'Tomé una senda equivocada'. ≈ Emprender. ⊙ intr. Encaminarse en cierta dirección: 'Al llegar al cruce tienes que tomar hacia [o a] la derecha'. ≈ Coger, \*dirigirse, tirar. 27 \*Cubrir el macho a la ✓hembra. 28 *Llevar una persona a ✓otra en su compañía*. ⇒ \*Acompañar. 29 *Ser acometida una persona de cierta ✓sensación producida por un agente físico*: 'Tomó frío [o una calorina]'. ≈ Coger. 30 *Seguido de «y» y un infinitivo, realizar súbitamente la acción que se expresa*. ≈ Coger. 31 pml. Ser \*atacado un metal por alguna sustancia u oxidarse: 'El cuchillo se toma con el limón'. 32 Nublarse la atmósfera.

V. «tomar el AGUA, tomar las AGUAS, de ARMAS tomar, tomar ASIENTO, tomar a BROMA, tomar la CENIZA, tomar CONSEJO, tomar en CONSIDERACIÓN, tomar las COSAS como vienen, tomar en CUENTA, donde las DAN las toman, DARES y tomares, tomar DECLARACIÓN, tomar la DELANTERA, tomar[se] los DICTIOS, tomar el GUSTO».

HABERLA TOMADO CON una cosa. Estar \*manoseándola materialmente u ocupándose insistente o pesadamente de ella: 'La ha tomado con el estuche de mis gafas [o con el esperanto]'. V. «tomar el HILO, tomar HORA, tomarse la LIBERTAD de, tomarse LIBERTADES, tomar en SUS MANOS».

MÁS VALE UN «TOMA» QUE DOS «TE DARÉ». Refrán de sentido claro. V. «tomar la MEDIDA [o las MEDIDAS], tomarse la MUERTE, tomar MUER».

NO TOMAR EN SERIO una cosa o a una persona. No prestarle \*atención o \*interés; no darle \*importancia. ⊙ Con referencia a actividades, realizarlas sólo por entretenimiento. ⇒ \*Enredar.

V. «tomar la OFENSIVA, tomar la PALABRA, tomar PARTE, tomar PARTIDO, tomar PASO, tomar a PECHO, tomar el PILLO, tomar PIE, tomar el PORTANTE, tomar POSICIÓN, tomar PRETEXTO, tomar PUERTO, tomar el PULSO, tomar el RÁBANO por las hojas, tomar RAZÓN, tomar a RISA, tomar la SEGUIDA, tomar SOLETA».

TENERLA TOMADA CON alguien. Estar desfavorablemente inclinado hacia la persona de que se trata y reñirla con frecuencia, tratarla peor que a otras, etc. ⇒ Tomarla con. > \*Antipatía.

V. «tomar el TIEMPO como viene, tomarse TIEMPO, tomar TIERRA».

¡TOMA! 1 Exclamación de asombro o sorpresa. 2 Con puntos suspensivos, y seguido de una frase que confirma el sentido, expresa que se da poca importancia a cierta cosa que dice o hace otro: '¡Toma...! También yo lo sé hacer'. ⇒ \*Despreciar. 3 También expresa que uno se \*percata de algo que antes no se comprendía: '¡Toma! Ahora ya está todo claro'. 4 Expresa que cierta cosa desagradable que le ha ocurrido a alguien es considerada por el que habla como consecuencia merecida: '¿No querías engañarle tú...? Pues ¡toma!'. 5 Se emplea para \*llamar a los animales; particularmente, a los \*perros.

TOMA Y DACA (gram. con sentido reprobatorio). Expresión con que se alude al intercambio de favores o servicios o a la realización interesada de alguno. ⇒ \*Cambiar, \*interés.

¡TOMA YA! 1 (inf.) Expresa asombro ante algo chocante o violento. 2 (inf.) También complacencia ante un mal ajeno. Tomar POR AVANTE. MAR. *Virar la nave espontáneamente por el lado por donde viene el viento*.

Fig. 7. Usos de *tomar* en el Diccionario de Uso del español (DUE) (Moliner, 1998: 1252-1253)

De acuerdo con Tsutahara, )2019: 47( las palabras frecuentes son difíciles puesto que las palabras básicas tienden a ser altamente polisémicas. Como acabamos de señalar, esta clase de verbos en todas las lenguas a veces suponen un obstáculo en su aprendizaje e indica Lennon )1996) citado en Tsutahara, )2019( que incluso los aprendientes de niveles avanzados, a veces se equivocan al emplear algunos verbos frecuentes que solemos llamar *easy verbs* o verbos fáciles como *ir, poner, tomar, etc.* Uno de los estudios analíticos sobre la dificultad de las palabras, realizado por Tsutahara )2018(, reveló que los verbos como *llevar, dar, tomar, poner y sacar* son los más complicados para los aprendientes japoneses y se detalla el nivel de su dificultad, reflexionando sobre los posibles usos de cada uno por separado. Igualmente, afirma que *tomar* tiene muchos tipos de significados comparado con otros verbos.

VERBO	FRECUENCIA	VERBO	FRECUENCIA	VERBO	FRECUENCIA	VERBO	FRECUENCIA
1. tener	9,032,329	26. suponer	858,644	51. entender	599,520	76. comprar	442,222
2. hacer	6,806,463	27. trabajar	826,054	52. explicar	594,132	77. relacionar	440,257
3. decir	4,344,777	28. llamar	813,610	53. recordar	591,011	78. pagar	432,492
4. ver	3,444,128	29. desarrollar	806,322	54. pedir	584,548	79. señalar	431,713
5. dar	3,394,338	30. considerar	805,777	55. comenzar	579,811	80. lograr	431,530
6. pasar	2,383,057	31. abrir	802,466	56. celebrar	579,356	81. mirar	431,086
7. querer	1,956,331	32. publicar	787,257	57. ganar	576,520	82. organizar	430,846
8. poner	1,909,551	33. disponer	771,570	58. necesitar	575,596	83. aprobar	426,402
9. saber	1,841,509	34. recibir	760,646	59. usar	564,019	84. enviar	425,728
10. realizar	1,803,888	35. mantener	753,053	60. dirigir	539,221	85. alcanzar	414,988
11. encontrar	1,731,080	36. tomar	750,803	61. cambiar	538,080	86. evitar	412,125
12. seguir	1,682,813	37. escribir	747,460	62. determinar	530,956	87. reducir	409,012
13. llevar	1,668,913	38. vivir	740,002	63. formar	530,589	88. sacar	395,964
14. contar	1,519,002	39. crear	713,161	64. asegurar	513,103	89. elegir	395,264
15. dejar	1,412,645	40. producir	699,337	65. prever	509,320	90. comentar	391,053
16. conocer	1,345,223	41. buscar	690,639	66. intentar	494,639	91. sentir	387,389
17. presentar	1,253,776	42. leer	687,681	67. cumplir	486,111	92. desear	378,825
18. permitir	1,190,014	43. unir	687,458	68. decidir	484,902	93. recoger	361,004
19. tratar	1,079,959	44. perder	668,370	69. mejorar	475,474	94. continuar	355,399
20. hablar	1,008,311	45. partir	665,842	70. reconocer	474,585	95. superar	351,866
21. utilizar	1,005,575	46. destacar	641,222	71. indicar	473,687	96. solicitar	351,475
22. incluir	952,345	47. convertir	637,266	72. añadir	463,902	97. cerrar	349,153
23. esperar	931,538	48. empezar	629,799	73. disfrutar	449,187	98. compartir	347,440
24. pensar	885,744	49. mostrar	629,679	74. afectar	444,881	99. representar	340,423
25. establecer	862,376	50. obtener	603,684	75. aplicar	442,782	100. facilitar	339,405

**Tabla 4.** Los cien verbos transitivos más frecuentes del español. (Ryo Tsutahara, 2019:

50(

VERBO	DIFICULTAD	VERBO	DIFICULTAD	VERBO	DIFICULTAD	VERBO	DIFICULTAD
1. poner	1.45	26. decir	21.19	51. facilitar	34.82	71. considerar	100
2. tomar	1.67	27. organizar	22.74	52. esperar	36.96	71. mantener	100
3. llevar	2.94	28. desear	24.67	53. contar	37.6	71. crear	100
4. dar	3.56	29. publicar	25.01	54. producir	40.41	71. buscar	100
5. sacar	4.64	30. llamar	25.04	55. disfrutar	43.82	71. leer	100
6. hacer	5.29	31. suponer	25.23	56. perder	44.1	71. unir	100
7. pasar	5.37	32. decidir	25.3	57. aprobar	44.67	71. destacar	100
8. seguir	6.06	33. ver	25.56	58. conocer	44.89	71. empezar	100
9. tener	6.27	34. dirigir	25.68	59. obtener	45.28	71. entender	100
10. ganar	9.01	35. añadir	25.71	60. disponer	46.98	71. explicar	100
11. desarrollar	9.32	36. dejar	25.72	61. mejorar	47.07	71. comenzar	100
12. recoger	10.71	37. permitir	25.74	62. encontrar	47.53	71. necesitar	100
13. formar	11.66	38. sentir	26	63. determinar	47.62	71. cambiar	100
14. abrir	12.47	39. querer	27.9	64. aplicar	47.63	71. intentar	100
15. señalar	12.89	40. alcanzar	28.34	65. escribir	48.19	71. reconocer	100
16. representar	13.15	41. recibir	28.45	66. enviar	48.63	71. indicar	100
17. partir	13.4	42. mirar	28.57	67. usar	49.18	71. afectar	100
18. cumplir	13.85	43. recordar	28.72	68. pagar	49.4	71. comprar	100
19. presentar	14.64	44. comentar	29.26	69. saber	49.42	71. relacionar	100
20. trabajar	15.09	45. vivir	29.37	70. pedir	49.69	71. lograr	100
21. cerrar	15.1	46. mostrar	31.16	71. realizar	100	71. evitar	100
22. celebrar	15.93	47. asegurar	32.25	71. hablar	100	71. reducir	100
23. establecer	16.3	48. convertir	32.56	71. utilizar	100	71. continuar	100
24. prever	16.77	49. superar	33.12	71. incluir	100	71. solicitar	100
25. tratar	17	50. elegir	34.5	71. pensar	100	71. compartir	100

**Tabla 5.** Orden de dificultad léxica de los cien verbos transitivos más frecuentes. (Ryo Tsutahara, 2019: 54(

En la primera tabla se muestra el grado de frecuencia de *tomar* comparándolo con otros 100 verbos frecuentes; mientras que la segunda, nos indica su nivel de dificultad entre los demás verbos transitivos frecuentes de acuerdo con el análisis. Sin embargo, conviene señalar que en adelante nos basamos en Davies y Davies (2018)<sup>9</sup> de solo 50 verbos frecuentes en español. De acuerdo con Davies y Davies (2018), *tomar* se sitúa como el verbo 32 más frecuente y ocupa la posición 133 como palabra más frecuente de la lengua española. En el análisis de Tsutahara (2018), *tomar* en español sigue en dificultad al verbo *poner* y cuenta con abundantes usos clasificados en grupos semánticos según la frecuencia de cada uso. A continuación, resumimos algunos de estos ejemplos de los múltiples usos más frecuentes de *tomar*, según Tsutahara (2018), la RAE y los diccionarios combinatorios *Redes* (2004) (y *Práctico* (2006) de Bosque.

- Como locución: *tomar parte en, tomar conciencia de, tomar el pelo a, tomar forma de, tomar en consideración, tomar marido/mujer, tomar en cuenta...* Aquí son imprescindibles los complementos para entender el uso del verbo.
- Como verbo de apoyo o *verbo soporte/verbo ligero* (Tsutahara 2022: 122) y señala que los más representativos son *dar, hacer, tomar, tener y echar*. En este caso los sustantivos que aparecen con *tomar* indican acciones de decidir algo o recibir ventajas por el hablante: *tomar una decisión, tomar una determinación, tomar una acción, tomar una elección, tomar un acuerdo, tomar iniciativa, tomar opción, tomar el sol, tomar un baño, tomar una ducha, tomar la siesta, tomar un respiro, tomar aliento, tomar el aire, etc.* *Tomar* no es más que un verbo de soporte (...) sirve simplemente para llevar marcas de los accidentes como tiempo y persona, y es semánticamente “vacío”) Furuta, 2017: 20-21(. *La empresa tomó la decisión de cerrar factorías latinoamericanas para evitar tener un enfrentamiento directo* (...)) (*El Diario Vasco*, 31/01/2001, CREA). El ejemplo aportado resume la estructura argumental de *tomar* como verbo de apoyo, donde el predicado *decisión* es el elemento léxicamente pleno y construye la base de esta estructura argumental, que exige los elementos que componen la oración (*de cerrar factorías latinoamericanas para evitar tener un enfrentamiento directo*) (Furuta, 2017: 21).

---

<sup>9</sup> véase. )Tabla 1. Los verbos más frecuentes en español según Davies y Davies (2018) (en Calderón y Rufat, 2019: 134(

- Con el significado de adoptar o emplear métodos: *tomar medidas, tomar iniciativa, tomar precauciones, tomar represalia(s), acciones...*
- Referirse a ingerir/ consumir con el significado de *beber* (*tomar té, agua, infusión, café, leche, alcohol, manzanilla, bebida, refresco, helado, copa, cerveza, chocolate, ...*); *comer* (*carne, paella, postre, desayuno, cena, etc.* Y con sustantivos referentes a medicación en general: *tomar pastilla, vitaminas, medicamento, antibiótico, una aspirina, una dosis, pildora, droga, un jarabe, un comprimido...* Sin embargo, según indica Tsutahara (2018), en este caso es más frecuente referirse a la acción de beber líquidos que comer alimentos.
- Asir, coger, agarrar con la mano como asiento, *muestra, cartas, vaso, un bebé en brazos, en las manos...*; o sin la mano como *tomar tinta con la pluma, tomar azúcar con la cucharita, tomar agua de la fuente...* Igualmente *tomar* sin la mano para referirse a cosas abstractas: *riesgos, la alternativa, un empleado nombre, ejemplo, posición, etc.* o incluso materiales sin la mano como *tomar agua del grifo/la fuente*; con el sentido de capturar o aprehender con *tomar rehén*. También en este sentido, *tomar* equivale a *coger/ir* para indicar la acción de utilizar o subir en un medio de transporte como *tomar el bus, tomar la línea 7, un taxi, vuelo, avión, metro, tren, tranvía, etc.*
- Con el significado de *anotar/escibir* en *tomar apuntes y tomar notas*.
- Con el significado de *hacer/sacar/filmar/fotografiar* para indicar acciones de recoger con una cámara: *tomar foto, tomar imagen, tomarse un selfie, tomar una captura de pantalla...*
- *Tomar* referente a la acción de *ir/seguir*: *tomar el camino, tomar la derecha, tomar la izquierda, tomar rumbo, tomar la dirección, tomar el giro, tomar un atajo, tomar la carretera, tomar rotonda, tomar un desvío, tomar una curva, etc.*
- Con el significado de medir en *tomar la tensión, tomar la temperatura al bebé, tomar el pulso al paciente, etc.*
- Con el significado de adquirir o conseguir como en *tomar fuerza(s), volumen, intensidad, altura, impulso, velocidad, etc.*
- *Tomar tiempo* con el significado de no apresurarse para hacer algo y el de necesitar un período de tiempo largo para hacer una cosa: *Toma tu tiempo. No hay prisa, Carlos ha tomado tiempo para leer el periódico.*

- Se acerca al uso de *tardar* como *me tomó )mucho( tiempo, le tomó media hora leer el periódico, A Rosa le llevó dos horas convencer a María...*
- Ocupar/conquistar/invasión un lugar por la fuerza: *tomar la fortaleza, tomar la tierra, tomar la ciudad, tomar el país, etc.*
- Con el significado de *contratar o emplear* a alguien como *tomar empleado, tomar criado, etc.*
- Con el significado de *aceptar y recibir* algo de cualquier modo que sea.
- Con el significado de *coger la palabra y empezar a hablar* en un momento determinado: *El portavoz de Sanidad tomó la palabra en el congreso de los diputados.*

Los usos de *tomar* que acabamos de mostrar suponen más del 90% de sus usos en total dentro de las construcciones de *tomar+sustantivo* (Tsutahara, 2019: 60), donde funciona el sustantivo como complemento directo en la mayoría de los casos y son las combinaciones en las que centraremos fundamentalmente el trabajo. Como puede apreciarse, este verbo dispone de muchas posibilidades léxicas en cada ejemplo y todavía hay una infinidad de combinaciones por mencionar, por lo que volvemos a decir que aprender todos los usos de cada uno de los verbos muy básicos de la L2 es muy difícil por los factores antes señalados.

#### 4.1.1. La combinatoria léxica de *tomar*

Con el objetivo de facilitar la asimilación de los usos de un verbo frecuente se ha demostrado que agrupar estos usos en clases léxicas, y de acuerdo con el concepto *concordancia léxica* de Bosque )2005(, esto requiere un vínculo muy fuerte tanto entre los elementos de cada clase como entre todos ellos y el verbo objeto de enseñanza. En otras palabras, solo será posible establecer clases léxicas si existe un vínculo semántico común para la serie )Calderón y Rufat, 2019: 142). Para tal fin, hay que tener en cuenta el concepto de *colocación en sentido restringido* en lugar de enseñar los sustantivos y las combinaciones de los verbos por separado. Nos servimos de las combinaciones aportadas por los diccionarios combinatorios *Redes* )2004( y *Práctico* )2006( de Bosque. La diferencia entre ambos es que *Redes* nos define las clases léxicas del verbo, mientras que

*Práctico* agrupa los elementos en clases sin definirlos, ya que este diccionario está destinado al alumno. Algunos ejemplos son del diccionario y otros son nuestros tanto en significado literal como en sentido figurado.

Los sustantivos que acompañan a *tomar* en función de complemento directo se clasifican de la siguiente manera:

1. Sustantivos que designan objetos físicos, personas o animales: *El alumno tomó el lápiz y escribió; La madre le tomó la mano al bebé y la acarició; Mercedes tomó a su perro en brazos; El nuevo presidente tomó al país en sus manos; Tomó un taxi para volver a casa.*
2. Sustantivos referentes a alimentos o remedios: *Juan toma café cada mañana; Hay que tomar la pastilla con el estómago lleno.*

Sustantivos que indican energía e intensidad: *El jugador tomó fuerza y marcó un gol; la niña tomó impulso antes de patear el balón; El médico le tomó la temperatura al paciente; El proyecto tomó impulso después de la aprobación del jefe; Poco a poco tomaron el ritmo del juego; La marea está tomando fuerza..*

3. Sustantivos referentes a aspecto, rasgos, propiedades o características físicas que pueden entenderse en ambos sentidos literal y figurado: *La mayonesa toma consistencia al batir bien los ingredientes; De repente el discurso empezó a tomar un cariz diferente; La idea tomó forma cuando el arquitecto presentó los planes de la construcción.*
4. Sustantivos que se refieren a ejercer el mando, el poder o la autoridad: *La policía tomó el control de la situación; El nuevo director tomó las riendas de la empresa; El director tomó posesión de su cargo en enero.*
5. Sustantivos que denotan dirección física, camino, curso, vía o corriente o en sentido figurado: *Toma el camino de la montaña para llegar más rápido; El hijo decidió tomar un rumbo diferente al de su padre; La situación económica del país tomó un giro inesperado en los últimos 5 años; La vida toma la dirección de los pensamientos que nos dominan; Cuando llegues al cruce, toma la primera derecha..*
6. Sustantivos que se refieren a métodos, recurso o medidas preventivas: *El gobierno toma nuevas medidas para controlar el sector público; La empresa tomó acciones*

- legales en contra del cliente; Tomó una gran responsabilidad al hablar con la directora.*
7. Con sustantivos que indican la acción de considerar algo o prestarle atención como oferta/sugerencia, etc.: *Debes tomar en consideración su opinión; Yo que tú tomaría en consideración esta propuesta.*
  8. Sustantivos que denotan información recogida o documentada: *Tomó notas de las intervenciones y preguntas del portavoz parlamentario; El estudiante prestó atención al profesor y tomó apuntes; La policía tomó declaración a dos testigos del incidente.*
  9. Sustantivos que denotan denominación: *El nuevo mundo tomó el nombre de América cuando lo descubrió Colón.*
  10. Sustantivos que designan emociones o sentimientos con respecto a los demás como cariño, afecto, odio, molestia, etc.: *Sofía le tomó mucho cariño a su madre; Le tomó confianza y contó todo lo que pasó; Ni se tomó la molestia de acompañarme a la salida.*
  11. Sustantivos que denotan conocimiento reflexivo: *Hay que tomar conciencia sobre este tema.*
  12. Sustantivos que denotan actitud personal en relación con algo: *Él siempre toma una actitud crítica ante el trabajo de sus compañeros; El Estado debe tomar una postura más firme en defensa de sus intereses.*
  13. Sustantivos que indican diferencia o ventaja: *Si su empleador le ofrece esta oportunidad, debería considerar tomar ventaja de ello; Ahora el bloque oficialista busca tomar más distancia; Cuando empieces a tomar distancia de las personas negativas cambiarás tu vida.*

Después de reflexionar sobre la naturaleza semántica del verbo que deseemos enseñar y clasificar los elementos que lo acompañan, el siguiente paso sería intentar buscar formas eficaces aplicando sus combinaciones frecuentes para diseñar un material adecuado a su enseñanza en clase. Como indicamos antes, el objetivo es ayudar al aprendiente a asimilar las combinaciones fácilmente y enriquecer su lexicón en la lengua extranjera, lo que nos lleva a recordar la importancia de enseñar el léxico frecuente )los verbos en este caso(en la L2 según los principios del enfoque léxico porque son componentes imprescindibles de todas las lenguas "al contener concreciones argumentales que provocan que el

significado de la oración se asimile al del verbo que la proyecta" (Rufat, 2019: 13). Para llevar a cabo esto, antes que nada tenemos que determinar las combinaciones de *tomar* que nos parezcan problemáticas para los alumnos teniendo en cuenta las fases metodológicas de adquisición del vocabulario en la lengua extranjera comprendidas en percibir el vocabulario nuevo al exponer el alumno a un *input* contextualizado y comprensible, profundizar y procesar el vocabulario para interiorizarlo y retenerlo en el lexicón mental, trabajar las unidades léxicas en una práctica guiada, y por último recuperar dicho vocabulario adquirido para usarlo en situaciones comunicativas libres con sus interlocutores cuando lo necesite. En este sentido, también es necesario tomar en consideración los factores que favorecen el proceso de almacenamiento del léxico; como la repetición de las unidades léxicas para que no se olviden, la distribución adecuada del trabajo de este vocabulario nuevo dentro de la unidad didáctica para una mejor asimilación y la asociación de las nuevas palabras con imágenes.

En el siguiente apartado resumimos similitudes y diferencias que encontramos entre el español y el árabe, mediante algunas de las combinatorias del verbo *Tomar*. Luego, planteamos una propuesta destinada a enseñar una serie de combinatorias de este tipo a aprendientes árabes de español.

#### **4.1.2. *Tomar* entre el español y el árabe**

Considerando la importancia de incluir la lengua materna del alumno en clase para reflexionar sobre los puntos de encuentro entre ella y la lengua aprendida, nos proponemos exponer resumidamente en estas líneas algunos aspectos de concordancia semántica, así como diferencias relativas a algunos usos del verbo frecuente *tomar*. Por supuesto solo se trata de una comparación a nivel general entre los significados del verbo en ambas lenguas y no relativa a las estructuras lingüísticas ni al nivel morfosintáctico. Ya que el español, idioma indoeuropeo, y el árabe, idioma semítico, pertenecen a dos familias que no tienen ninguna relación ni parentesco y sus sistemas lingüísticos no tienen nada que ver entre sí. En esta reflexión nos basamos en los usos de *tomar* aportados por *Redes* )2004( y *Práctico* )2006( de Bosque.

El verbo *tomar* en la lengua árabe es )أَخَذَ(, uno de los verbos transitivos más frecuentes y cuenta con usos infinitos que difieren con el contexto. El primer uso aportado por los diccionarios en árabe es coger, asir o agarrar algo con o sin la mano. Se puede considerar la concordancia a nivel semántico en los usos de *tomar* combinado con sustantivos referentes a objetos físicos o personas, como *tomar la mano asiento/un lápiz/una muestra/bebé/la mano/preso/rehén*. El árabe coincide con el español en el uso de *tomar a alguien en brazos*.

-Tomar con alimentos o comidas del día: *tomar café/agua, tomar el desayuno/la comida/la cena, tomar arroz con leche, tomar vitamina/un medicamento*.

-Con medios de transporte en general: *tomar un taxi/un vuelo/avión/el bus, etc*.

-Anotar/escribir: *tomar notas/apuntes*

-Tomar foto/imagen

-Acción de ir/seguir refiriéndonos a una dirección física o en sentido metafórico: *tomar el camino, tomar la dirección, tomar la derecha, tomar la izquierda, tomar ejemplo...*

-Adoptar o emplear métodos: *tomar precauciones/ medidas/ responsabilidad/ acción/ la iniciativa/ un paso/ una decisión/ responsabilidad*.

-Tomar medidas en su significado literal de *medir* o tomar las dimensiones de un objeto, un mueble o un espacio: *tomar medidas a alguien* )tomar medidas corporales en general, *tomar el peso/la talla/estatura*) y el hecho de realizar una serie de acciones concretas o adoptar decisiones para un fin específico.

-Recibir el efecto o el beneficio de algo: *tomar el sol/ un baño/una ducha, tomar pausa/descanso, tomar aliento/un respiro/)*el (aire en su significado literal como *respirar* y en el metafórico como *descansar*.

-Denotar actitud personal en relación con algo: *tomar postura/posición/actitud*. También, el árabe comparte el uso literal con el español en *postura/posición*.

-Referirse a aspecto, rasgos, propiedades o características físicas en literal y figurado: *Tomar consistencia/aspecto/forma/color/cariz/matiz/dimensiones...*

-Locuciones verbales como *tomar en serio, tomar en brazos, tomar con calma/tranquilidad, tomar en consideración, tomar las riendas de, tomar en cuenta,*

*tomar a broma, tomar por ladrón/tonto, tomar esposo/esposa, tomarse a pecho y tomarse personal.*

-Cuando se combina con sustantivos referentes a cosas abstractas, como *tomar vacaciones/un día libre/tomar nombre/ tiempo/distancia*, así como los referentes al control y el poder como *tomar el control/poder/la posesión*. *Tomar distancia* se emplea literalmente como *alejarse* y no denota ventajas o diferencia como en español. También, difiere el uso de *tomar* con sustantivos referentes a emociones y sentimientos como *tomar confianza/afecto*, así como las combinatorias *tomar partido, tomar conciencia, tomar opción, tomar tierra* )con el sentido de *aterrizar un avión desembarcar una nave*(. Sin embargo, al considerar el uso aportado por la RAE de *tomar tierra* como *quitar o hurtar* sí coincide este uso con el uso en árabe en el sentido de ocupar una tierra.

Por último, en algunos casos *tomar* en árabe pierde su valor semántico original cuando precede a otro verbo para formar una estructura lingüística que denota un desarrollo progresivo en la acción desde el inicio hasta el final.

Creemos que si el profesor tiene en consideración las similitudes y divergencias en algunos aspectos entre la lengua de sus alumnos y la que les enseña, como en el caso de las combinaciones de los verbos frecuentes, facilitará bastante el proceso de adquisición de la L2 en general, y el léxico en particular, al concienciar a los alumnos de ello, lo que ayudará luego a almacenar el nuevo vocabulario en el lexicón mental y poder recuperarlo cuando lo necesite. Lo normal es que el verbo equivalente al que se está trabajando en la L1 sea también muy frecuente, pero es probable que existan muchas variaciones en relación con las clases léxicas que seleccione )Calderón y Sanz Navarro, en prensa). Por otro lado, es posible que al tenerlo en cuenta, el alumno asimile más rápido las combinaciones cuyo uso es parecido al uso en su lengua materna, porque la puede asociar fácilmente y hacer hincapié en los usos que considere diferentes.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA APRENDIENTES ARABÓFONOS

### 5.1. Objetivos y descripción

Llegados a este capítulo, planteamos una serie de actividades didácticas destinadas a la enseñanza del verbo *tomar*, cuya base son los principios del enfoque léxico, teniendo en cuenta las fases de adquisición del léxico en la L2 abordados a lo largo de estas páginas. La propuesta está destinada a aprendientes árabes de español, que se sitúan entre el nivel A2 y B1. Se trata de una enseñanza universitaria presencial y sin contexto de inmersión sociolingüístico, pues las clases se imparten en el país de origen. El objetivo es dominar la lengua dando una especial atención a la traducción entre la L2 y la L1, por lo que las actividades están enfocadas en asociar ambas lenguas y transmitir lo aprendido mediante la traducción. Conviene señalar que en esta propuesta no elaboraremos ejercicios para trabajar todas las combinaciones antes expuestas, sino la dedicaremos para algunos usos del verbo *tomar* como uno de los más versátiles y semánticamente polisémicos de la lengua española. También, recordamos que las combinatorias objetivo de enseñar en este nivel son las del tipo *verbo+sustantivo* que son las más frecuentes. Las combinaciones que hemos elegido están basadas en el concepto de colocación en sentido restringido, donde se agrupan en clases léxicas de acuerdo con los sustantivos seleccionados por el verbo como hemos señalado. Primero, el profesor introduce el tema mostrando algunas combinaciones de *tomar+sustantivo* a través de nubes de palabras, mapas conceptuales, una serie de fotos o un material audiovisual como un paso previo que es la fase de *calentamiento* para ayudar a los estudiantes a activar su imaginación y las redes de asociación. La propuesta está conformada por actividades situadas en las fases de aprendizaje de *contextualización* y *conceptualización*. El alumno percibe las unidades léxicas nuevas meta de aprendizaje y comprende su significado, luego las procesa profundamente y las retiene en su lexicón mental en forma de redes (Nagini, 2008) antes de pasar a la siguiente etapa en la que practica pautadamente sus usos y, por último memorizarlas y emplearlas en sus conversaciones más adelante de manera libre y espontánea. Teniendo en cuenta esto, las actividades se centran en que el estudiante tome conciencia de las combinaciones del verbo y se implique en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, *noticing* y *engagement*, cuando primero los alumnos aprenden de manera implícita y se provoca su reflexión consciente de las combinaciones

del verbo *tomar* para luego trabajarlas explícitamente. Entre otros especialistas en ASL, indica Batstone (1994: 54) que las actividades de observación “encourage a more introspective engagement with language, calling for quiet observation which is unhampered by the simultaneous need to manipulate language” y Barcroft, (2012) recuerda que la elaboración profunda de la información percibida por el alumno garantiza un aprendizaje más eficaz del léxico en L2.

Los objetivos específicos de la propuesta:

- Comprender bien los significados de las combinatorias del verbo *tomar+sustantivo* mediante ejemplos contextualizados, donde pueda reflexionar sobre los significados.
- Deducir los usos de *tomar* con la elaboración de clases léxicas de los sustantivos que selecciona el verbo para facilitar su aprendizaje.
- Proponer otros sustantivos pertenecientes a cada clase léxica.
- Saber utilizar los diccionarios combinatorios como el *Práctico* (2006) de Bosque para extraer las clases léxicas a las cuales pertenecen los sustantivos.
- Buscar los verbos cuyo rasgo semántico lo tiene *tomar*.
- Reflexionar sobre la diferencia de usos del verbo *tomar* entre el español y la L1 de los estudiantes y otros idiomas extranjeros aprendidos y consolidar la comprensión de las combinatorias del verbo mediante la repetición del *input*.
- Saber distinguir entre el significado literal y el sentido figurado de algunos usos del verbo *tomar* e intentar asociarlo también con su lengua nativa del aprendiz.

Esta propuesta formaría parte de una unidad didáctica cuyo tema principal estaría vinculado a los alimentos o las comidas del día. Ya que el AA normalmente asocia el verbo *tomar* con su uso más frecuente en el sentido de *ingerir /consumir* aunque *tomar* dispone de una variedad de usos al igual que en español como hemos expuesto en el capítulo anterior, y este también podría ser el caso de aprendientes de español de otras lenguas maternas.

A continuación, enumeramos las combinaciones sintetizadas en clases léxicas que consideramos más frecuentes y deseamos trabajar.

1. Sustantivos referentes a alimentos )comidas o bebidas( o remedios: *agua, dulce, paella, pastilla, cena, sal, manzana, zumo, merienda...*
2. Sustantivos referentes a objetos: *vaso, asiento, bolígrafo, bolso, gafas...*
3. Sustantivos referentes a personas o animales: *bebé, gato, perro, ella )la(, yo )me(...*
4. Sustantivos refrentes a vehículos y medios de transporte: *taxi, vuelo, tren...*
5. Sustantivos referentes a imágenes obtenidas con medios técnicos: *foto, imagen, captura, selfie...*
6. Sustantivos que indican recibir un efecto o beneficio de algo: *sol, ducha, aire, siesta, descanso...*
7. Sustantivos referentes a información recogida o documentada: *notas, apuntes, muestra...*
8. Sustantivos que indican fuerza, intensidad...: *fuerza, temperatura, pulso, presión, tensión, altura, volumen...*
9. Sustantivos que denotan decidir algo, determinación, elección o resolución: *decisión, opción, medidas, acción, precaución...*

En primer lugar, sugerimos una serie de frases a partir del verbo *tomar* y sustantivos con valor de complemento directo:

1. Mi madre toma café antes de ir al trabajo.
2. Mi hermana toma el sol en la piscina.
3. El niño toma leche antes de dormir.
4. - ¿Qué quieres tomar? =Voy a tomar una pizza.
5. Ayer, Juan tomó el bus para ir al colegio.
6. Los estudiantes tomaron notas en clase.
7. Julia toma un medicamento porque está enferma.
8. Hay gente que prefiere tomar una ducha caliente por la mañana.
9. La chica tomó al perro en brazos.
10. Me gusta pasear por el parque y tomar aire fresco.
11. Es saludable tomar mucha agua y menos azúcar.
12. Mi amiga toma muchas fotos en cada viaje que hacemos.
13. El profesor tomó el bolígrafo y escribió en su libreta.

14. El padre tomó al bebé en brazos para calmarlo.
15. Debes tomar la vitamina después de la comida.
16. ¿Te apetece tomar un helado esta tarde, Elena?
17. Ayer, tomamos una sopa en la cena.
18. Hoy has trabajado mucho. Ahora toma un descanso y relájate un poco.
19. Tomó las llaves de la mesa y abrió la puerta.
20. Mi hermano toma una manzana en la merienda.
21. Esta mañana he perdido el bus, por eso he tomado un taxi para ir a la universidad.

## 5.2. Actividades propuestas

### Actividad 1

En profesor pedirá a los alumnos que reflexionen sobre el significado de cada frase e intenten averiguar qué valor semántico une a los sustantivos que parezcan similares.

### Actividad 2

Después de entender el significado de las oraciones y buscar la relación entre las combinaciones del verbo, el profesor ayudará a los alumnos a proponer más sustantivos similares según el significado en cada ejemplo.

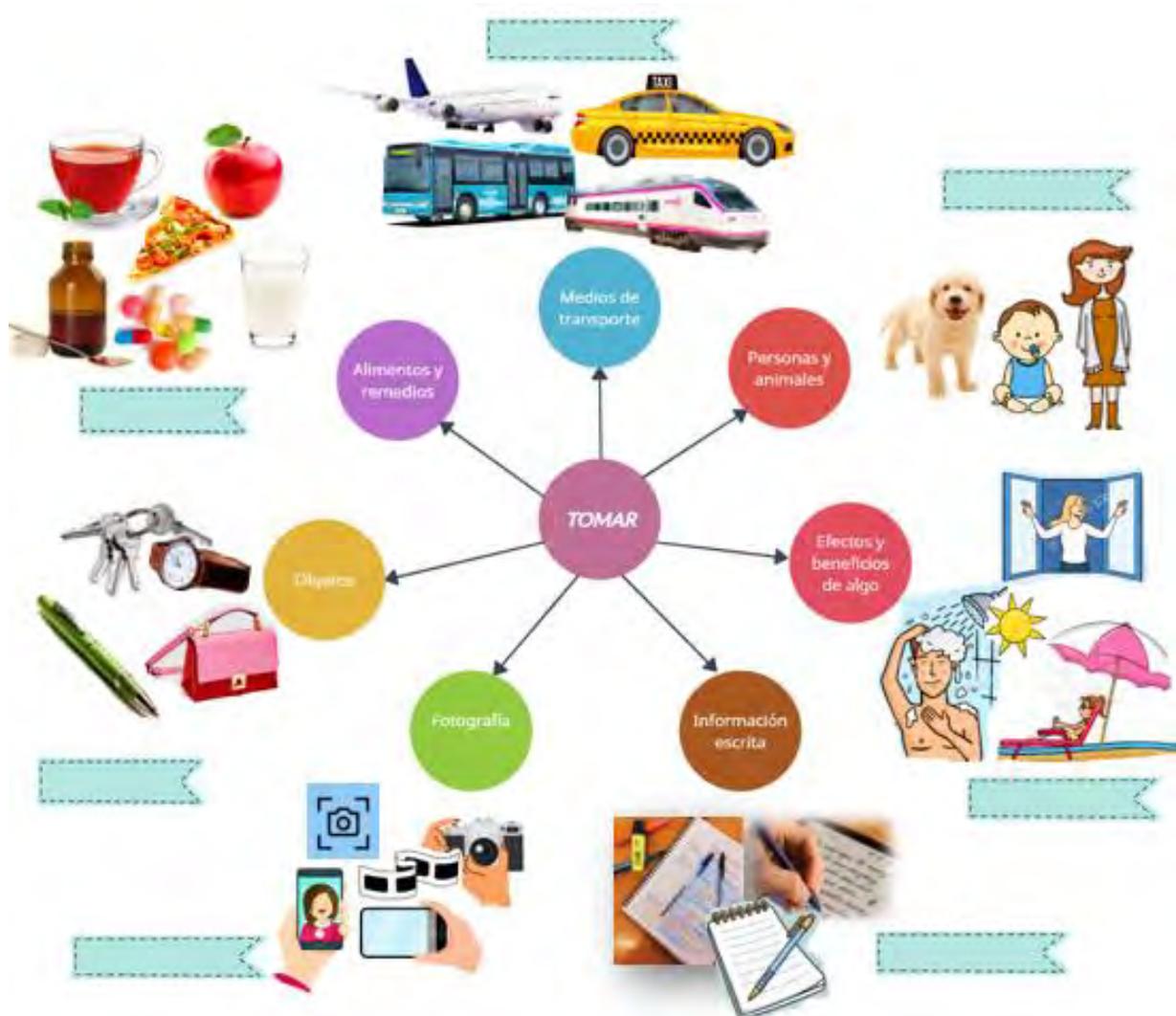
### Actividad 3

Pedimos a los alumnos agrupar los sustantivos en una lista y a cada grupo darle un nombre. De esta manera infieren la clase léxica que elige el verbo *tomar* en forma de *palabras clave*, que podrían ser:

Alimentos- medicamentos- efectos/beneficio- medios de transporte- personas- animales- fotografías/imágenes- objetos- notas/información escrita o documentada.

### Actividad 4

Cuando los alumnos ya hayan deducido qué sustantivos pueden acompañar al verbo *tomar* según los ejemplos, pedimos que elaboren un mapa conceptual o un sociograma de los sustantivos agrupados en clases léxicas, en el que puedan añadir otros sustantivos para formar nuevas combinaciones. Este tipo de ejercicios es muy útil para que los aprendientes exploren nuevas palabras y para estimular su imaginación (Mohd Hayas, 2006: 67). De igual modo, nos sugiere Tsutahara (2018) (ayudar a los aprendientes para que recojan los usos del verbo según su significado en cada caso lo que facilita determinar el rasgo semántico de este verbo al combinarse con un elemento léxico en concreto y comprender el significado general del enunciado. El profesor puede servirse de un conjunto de imágenes que ilustren los diferentes significados del verbo *tomar* y los alumnos van colocando con flechas como mostramos a continuación:



### Actividad 5

Ahora conviene que los alumnos reflexionen y propongan otros verbos según el sentido que tiene *tomar* en los ejemplos citados. Pueden buscar con la ayuda del diccionario *Práctico*, que menciona los diferentes usos de *tomar* con sus ejemplos correspondientes. Luego se añaden los verbos al mapa conceptual :

Beber- ingerir- comer- consumir- hacer/ sacar fotos/fotografiar- escribir/apuntar/anotar- coger/asir/agarrar/llevar- ir en/utilizar/coger-ducharse, etc.

Es muy probable que los alumnos en este nivel no consigan proponer algunos de estos verbos, por lo que pueden acudir a diccionarios monolingües en este ejercicio. También, se puede aprovechar el *Práctico* para buscar los sustantivos de los ejemplos en sus clases léxicas correspondientes.

### Actividad 6

Con esta actividad se empieza a dirigir la atención de los aprendientes hacia su lengua materna de una forma consciente. Pedimos que reflexionen en parejas sobre el significado de *tomar* acompañado por aquellos sustantivos en los ejemplos, si pueden reconocer fácilmente el sentido que tiene *tomar* en cada oración para expresar lo mismo en árabe o no. El objetivo es tratar de hacer una comparación a nivel semántico entre la L1 y la LM para darse cuenta de los aspectos de similitud y diferencia o incluso equivalencia, que por su parte favorecerá la asimilación de la información al almacenarla luego. Después, si los estudiantes tienen asimiladas ya otros idiomas, se les pedirá que piensen cómo se expresan en esa otra lengua que hayan aprendido.

### Actividad 7

Esta actividad favorece la correspondencia del español con la L1. El profesor muestra un conjunto de imágenes que reflejan acciones a partir del verbo *tomar*+*sustantivo* y los estudiantes tienen que pensar cómo se expresan en su lengua materna.

Observa las imágenes. ¿Qué crees que están haciendo estas personas? ¿Con qué expresiones relacionas estas acciones? ¿Crees que son parecidas en tu lengua?



Tomar **una siesta**

Tomar **un café**

Tomar **notas**

Tomar **el sol**

Tomar **foto**

Tomar **el bus**

Tomar **clases**

Tomar **medidas**

Tomar **una ducha**

Tomar **el pelo**

Tomar)se( **la temperatura**

### Actividad 8

Los alumnos prestan atención a los sustantivos que acompañan al verbo *tomar* y reflexionan sobre el significado de estas expresiones en su L1 y hacen una comparación entre ella y la L2.

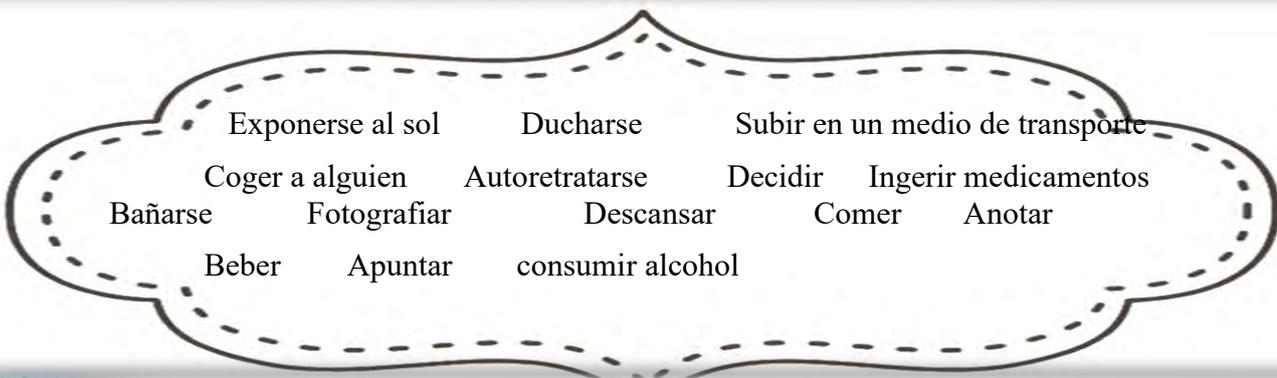
**Mira los sustantivos en negrita. ¿Cómo expresas estas acciones en tu lengua materna?, ¿es igual el significado o diferente en español?**

### Actividad 9

En esta actividad, primero el estudiante busca los significados correspondientes a cada combinación de *tomar*. Segundo, se les pregunta qué sustantivos pueden agrupar según los ejemplos.

**Mira los siguientes verbos. ¿Con qué expresiones del verbo *tomar* los relacionas?**

**¿Qué sustantivos podemos relacionar juntos?**



## Actividad 10

Aquí los estudiantes tienen que indicar cuáles de los usos del verbo *tomar+sustantivo* son literales y figurados a través de una serie de oraciones. Después, se les pregunta cuáles se pueden entender en ambos sentidos y por qué. El nivel de similitud o diferencia semántica entre la L1 del alumno y la L2 juega un papel en esta reflexión. Esta actividad relaciona los usos literales y figurados del verbo *tomar* para que el aprendiente comprenda su significado en ambos casos y saber distinguir entre ellos.

**Lee las siguientes oraciones y piensa si el uso de *tomar* es literal, figurado o los dos:**

- Para ir al museo, toma el camino que lleva al centro.
- Hay que tomar distancia de las otras personas en lugares públicos.
- La nueva directora tomó el control de la empresa en muy poco tiempo.
- Necesito tomar medidas de este armario antes de comprarlo.
- Juan siempre hace bromas y me toma el pelo.
- El final de la película tomó un giro inesperado.
- Tomo clases de español en el Instituto Cervantes.
- El equipo tomó mucho tiempo para terminar el proyecto.
- El gobierno toma nuevas medidas para controlar la crisis económica.
- El bizcocho está tomando un color dorado .
- Mi hermana tomó un camino diferente al de mis padres.
- Tomé una tostada de mermelada para desayunar.
- La estufa tomará temperatura gradualmente.
- Ayer el discurso del presidente tomó un color político.
- El ejército tomó posición en la frontera.
- El jinete toma las riendas del caballo.



**¿Conoces otros usos del verbo *tomar*? ¿Cómo puedes describir estas fotos en tu lengua materna? Después, relaciona cada foto con la frase adecuada en español.**

1. La chica toma el aire por la mañana.
2. Pablo toma un taxi para ir al trabajo.
3. Tengo que pensar antes de tomar una decisión.
4. El sastre toma medidas antes de diseñar la ropa.
5. La traductora está tomando notas en la reunión.
6. El avión tomará tierra en el aeropuerto en 10 minutos.
7. La doctora toma la presión a la paciente.
8. Hay que tomar precauciones para evitar accidentes.
9. El paciente toma el medicamento en su horario.
10. En el laboratorio me toman una muestra de sangre.
11. Después de hacer los deberes tomo un descanso.
12. Los niños toman el desayuno antes de ir al colegio.
13. En verano tomamos el sol en la playa.
14. El turista toma fotos de recuerdo.
15. Mi hermana toma un baño antes de dormir.
16. Me gusta tomar un té por la tarde.
17. El presidente toma la palabra en la rueda de prensa.
18. Nadia tomó tiempo para hacer el examen.
19. El ejército tomó tierra después de una larga batalla.
20. El gobierno toma las riendas para solucionar la crisis.

Estas oraciones podrían traducirse según el aprendiente de la siguiente manera:

- تَأخَذُ لَهْتِ اَنْفَسَ اَعْيَقُ لَيْ طَبْسِبِ اِحْلِي الكِر.
- يَأْخُذُ لِرَجْلِ سِيَارَةِ اَجْرَ قَلْبِي ذَمْبَ لِي عِلْمِي.
- يَجِبُ اَنْ فَلَافِرَ قَبْلَ اَنْ اَخَذَ قَرَارًا.
- يَأْخُذُ اَلْخِي اَطَاقَ لِمَسَاتِ قَبْلَ يَفْهَرِي اَلْمِ اَلْيَس.
- تَأْخُذُ اَلْهَتْرَجْمَ بِفِعْضِ اَلْمِ اَلْحِظَاتِ تَشْتِ اِءِ اِلْ يَضْمَاع.
- تَأْخُذُ اَلطَّوْرَةَ طَرِيقَ اَلْبِطُوطِ نَحْيِ اَرْضِ اَلْمَطَارِ خَالَ اَلْعَشْرِ رَدَقَاتِ.
- تَأْخُذُ اَلطَّبِيْعَةَ قِي اَسْضِ غَطَالِ دَلْمِ اَلْمِ وِضَةِ.
- يَجِبُ عَلَيْنَا اَخْذَ اِلْ يَضِي اَطْتِ لَهْ اَدِي خَطْرَ اَلْحِوَادِثِ.

- يأخذ الـمريض الدواء فى الـمؤعي دالـم حددة.
- يأخذ الـطبيب عينة الـدماء من الـمريض.
- بعد أن لـجـزفـروضى أخذ قس طاً من الـراحة.
- يتن اول الـوال دافى طر قبل الـذهاب الـى الـمدرسة.
- فى الـهيف نأخذ حمام شمس على الـشاطى.
- يأخذ الـسرى حصورتك اىة.
- نأخذ شقوقى حمام أقبـل الـنوم.
- أحب أن نأخذ الـوفـجان من الـشاعفى الـمساء.
- يأخذ الـويـسـالـكلـمـفى الـمـمـرطـى حفى.
- أخذت اىة وقتاً طويلاً لـحل الـتـحـان.
- أخذ الـمـش أرض الـعدوى عد معرقة شرسة.
- نأخذ الـمـمـم الـمـمـم الـمـمـم الـمـمـم الـمـمـم.

## Actividad 12

Esta actividad trabaja la comprensión lectora mediante un texto breve. Mientras van leyendo, los estudiantes tienen que reconocer las combinaciones de *tomar+sustantivos* que recoge el texto y entender bien el significado de cada combinación. Por un lado, tienen que asociar estos usos con la lengua materna a través de la traducción. Por otro, con la ayuda del profesor pueden elaborar un sociograma que refleje las combinaciones mencionadas para agrupar los sustantivos en clases léxicas. A continuación mostramos un ejemplo:

Lee el siguiente texto sobre el día de José.

### Un día normal

José es sastre. Cada mañana toma el bus para ir al trabajo, donde toma las medidas de los clientes; mujeres, hombres y niños. José siempre toma un café con leche antes de empezar a trabajar. Toma el lápiz y escribe todo lo que necesita hacer en un papel. Después de

tomar notas, cose mucha ropa hasta la hora de la comida. A mediodía va a un restaurante cerca y toma una paella. Después, toma un descanso y lee el periódico en su tienda. Luego, vuelve a trabajar hasta las 19:00 h. Más tarde, va a un bar al lado para tomar un refresco y toma un taxi para volver a casa. Normalmente, no toma tiempo en camino. A la vuelta, toma un baño caliente y después, toma la cena con su pequeña familia. Antes de ir a la cama toma su medicamento.

- **¿Qué cosas ha hecho José en su día?**
- **¿Te has fijado en los sustantivos después del verbo tomar? ¿Qué sustantivos consideras del mismo grupo?**
- **¿Puedes traducir las expresiones con tomar a tu lengua materna?**

El sociograma podría ser así:



Por último, es necesario también que se reflexione en clase sobre la naturaleza de los verbos frecuentes polisémicos como *tomar* y saber el porqué de la selección de algunos sustantivos y otros no a pesar de que el mismo verbo en otras lenguas puede aceptar estos sustantivos en su combinatoria, lo que podría generar confusiones, calcar de la L1 estructuras lingüísticas que no existan en la L2, etc. Es posible que afecte en esto el grado de diferencia entre el español y la lengua materna del aprendiente y su conocimiento previo de otras lenguas extranjeras para facilitar su comprensión. Por todo ello, además de traducir las combinaciones del verbo hay que prestar atención a comparar los usos en ambos idiomas e identificar los casos que no acepte la lengua objetivo para evitar el uso inadecuado de los elementos léxicos posteriormente. A partir de las comparaciones entre la L1 y la L2 se puede extender la reflexión a la búsqueda de otras relaciones lingüísticas del verbo y favorecer la creación de redes léxicas. A modo de ejemplo, el profesor puede indicarles a los alumnos que en el caso de *tomar* cuando se combina con algunos nombres en concreto cambia de significado y comparte usos con otros verbos como al combinarse con alimentos adquiere el uso de *comer/consumir* o con medios de transporte se convierte en *subir/utilizar*, etc. En el caso de otros verbos frecuentes del español, se les puede pedir a los alumnos como una actividad dibujar esquemáticamente el significado o el uso empleado según las frases, un texto o incluso un audio. Este tipo de ejercicios es muy fácil de llevar al aula si la naturaleza del verbo en cuestión lo admita como *dar*, *llevar*, *ir*, *volver*, *llegar*, etc. Para concluir, las actividades propuestas en este apartado están encaminadas a relacionar constantemente la L2 con la L1 del estudiante a través de la traducción como una pieza imprescindible para la comprensión y almacenamiento del vocabulario en una lengua extranjera. Las actividades podrían ser más o menos difíciles en función del nivel con que deseemos trabajar y para qué fin esté dirigido el aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

A la luz de lo expuesto en nuestro trabajo y los estudios anteriores mencionados hemos podido responder las preguntas y cumplir los objetivos que nos planteamos al principio de estas páginas. En primer lugar, hemos explicado las combinatorias más frecuentes del verbo *tomar*, la clasificación de los sustantivos que lo acompañan así como hemos dado ejemplos contextualizados de los significados literales y figurados del verbo. En segundo lugar, hemos analizado los diferentes usos del verbo equivalente en árabe y hemos conseguido contrastarlos con el español y deducir los puntos de semejanza y diferencia. En tercer lugar, hemos creado esta propuesta didáctica para enseñar algunas de sus combinatorias frecuentes a los aprendientes árabes, que gracias a reflejar sobre los usos en su L1 nos ha servido para elegir las construcciones que hemos propuesto trabajar con los alumnos. En último lugar, hemos aprovechado las actividades propuestas en desarrollar la capacidad del alumno para transmitir los diferentes significados de *tomar* de la lengua aprendida a la lengua materna y viceversa.

En definitiva, la adquisición de una lengua extranjera es un proceso polifacético, en el que el estudiante tiene que pasar por muchas etapas y suele tener inquietudes, y los verbos frecuentes son imprescindible en la enseñanza de cualquier lengua porque se utilizan con mucha frecuencia y cada verbo tiene sus propias combinatorias léxicas que debemos estudiar como docentes antes de crear los materiales educativos. Creemos que esta propuesta ha seguido los principios establecidos por el enfoque léxico, estando centrada en enseñar el vocabulario frecuente de la L2, asociando esta con la L1 del grupo meta y prestando atención a la enseñanza de bloques de palabras reflejados en las combinatorias *tomar+sustantivo* y ayudar al estudiante para descubrir las relaciones entre las unidades léxicas y favorecer su capacidad para ampliar su vocabulario. Con esta propuesta didáctica esperamos haber aportado algo en este tema y ayudar a los demás investigadores para estudiar otros verbos frecuentes y crear material dedicado a la enseñanza de estos verbos, aprovechando la traducción y la L1 y teniendo en cuenta las fases de adquisición del vocabulario. Aspiramos a que nuestro trabajo sirva en ELE para todos los aprendientes de español y sobre todo para los hispanistas en el mundo árabe.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. C. (2005): *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. London, Continuum.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2004): “La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, ASELE: 19-39. Disponible en: >[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42144/15\\_0017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42144/15_0017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)< )12/10/2023).
- ANTÓN, M. y DiCamilla, F. J. (1999): “Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 Classroom”. *The Modern Language Journal* (83( 2: 233-247. Disponible en: ><http://www.jstor.org/stable/330338>< )12/12/2023).
- ARELLANO, J. y MALDONADO GONZÁLEZ, M. C. (2002): *Diccionario de español para extranjeros: [con el español que se habla hoy en España y en América Latina]* (2ª. ed.). Madrid, Ediciones SM.
- BAHNS, J. (1993): “Lexical collocations: a contrastive view”. *ELT journal* 47: 56-63.
- BARCROFT, J. (2002): “Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition”. *Language Learning* 52 (2): 323-363. Disponible en: ><https://doi.org/10.1111/0023-8333.00186>< )4/12/2023).
- BARCROFT, J. (2012): *Input-Based Incremental Vocabulary Instruction*. Alexandria, TESOL International Association.
- BARRERA VIDAL, A. (1996): “Vocablos transparentes-Sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje del vocabulario español como L2”. En C. Segoviano [ed.]: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana: 43-58.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010): “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario”. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns García [eds.]. *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José Mª. Enguita Utrilla*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico: 85-107. Disponible en: ><https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>< )24/9/2023).
- BATSTONE, R. (1994): *Grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. et al. (1996): “El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación”. En C. Segoviano [ed.]: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana: 140-149.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. (2009): “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?”. *Didáctica del Español como lengua extranjera . MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 9: 99-12. Disponible en: ><https://www.redalyc.org/pdf/921/92152527003.pdf>< )4/10/2023).
- BOSQUE MUÑOZ, I. (2001) “Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites”. *Lingüística española actual* 23 (1): 9-40.
- BOSQUE MUÑOZ, I. [ed.] (2004): *Redes (las palabras en su contexto)*. *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, Ediciones SM.
- BOSQUE MUÑOZ, I. [ed.] (2006): *Práctico (las palabras en su contexto)*. *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, Ediciones SM.
- BOUMEDIANE EL METNI, R. (2015): “La traducción, un reto en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*. Instituto Cervantes de Rabat: 90-95. Disponible en:

- >[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rabat\\_2015/15\\_boumediane.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/15_boumediane.pdf)< )2/12/2023).
- CERVERO, M<sup>a</sup>. J. y PICHARDO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa.
- CHEIKH KHAMIS CASES, F. (2013): *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Trabajo de fin de máster. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: ><https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:166ebb57-ca98-4e1d-8954-de6d79e97b14/2013-bv-14-24cheikhkhamis-pdf.pdf>< )24/9/2023).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid, Anaya. Disponible en:><http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco><.
- CORNAGO TARÍN, L. )2017): *El uso de la lengua materna en el aula de idiomas mediante la traducción*. Trabajo Fin de Máster. Universitat Jaume I. Disponible en: > <http://hdl.handle.net/10234/173827>< )22/9/2023).
- CRUZ PIÑOL, M. )2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.
- DANG, T. N. Y., & Webb, S. (2016): “Making an essential word list for beginners”. En I. Nation [ed.]. *Making and using word lists for language learning and testing*. Amsterdam, John Benjamins:153-167.
- DAVIES, M., DAVIES, K. H. (2018): *A Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for Learners*. Abingdon/Nueva York, Routledge.
- DE MIGUEL, E. (2008): “Construcciones con verbo de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos”. *Actas del XXXVII del Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Disponible en: ><http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/><(19/11/2023).
- DE MIGUEL, E. (2009): “En qué consiste ser verbo de apoyo”. En M. V. Escandell Vidal., M. Leonetti. y C. Sánchez López. [eds.]: *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque*. Madrid, Akal: 139-146. Disponible en: ><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3763175> < )21/10/2023).
- FERRANDO, V. (2017): “El papel de las colocaciones en la enseñanza y el aprendizaje del español”. En F. Herrera [ed.]: *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona, Difusión: 95-104.
- FERRER, V. (2004): “The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge”, *Teaching English Worldwide*. Disponible en: >[http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer\\_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf](http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf) < )2/11/2023).
- FERRER, V. (s.f.): “Using the mother tongue to promote noticing: translation as a way of scaffolding learner language”, *Teaching English Worldwide*. Disponible en: >[http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer\\_mother%20tongue%20to%20promote%20noticing.pdf#search=%22Ferrer%20Thornbury%20noticing%22](http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20to%20promote%20noticing.pdf#search=%22Ferrer%20Thornbury%20noticing%22)< )23/11/2023).
- GALINDO MERINO, M<sup>a</sup>. )2011): “La lengua materna en el aula de ELE: ¿por qué no?”. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante* (25): 163–204. Disponible en: > <https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.06>< )26/12/2023).
- GALINDO MERINO, M<sup>a</sup>. )2012): “La lengua materna en el aula de ELE”. *ASELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Colección Monografías 15*.
- GARCÍA MURUAIS, M<sup>a</sup>. T. y SENOVILLA ARIAS, A. )1998(: “El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar”. *Actas del*

- IX Congreso de ASELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: 301-308. Disponible en: ><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=886108>< )5/1/2024).
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): “Las unidades léxicas en español”. *Carabela* 56: 27-50. Disponible en: ><https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/531083>< )25/10/2023).
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): “Los contenidos léxico-semánticos”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid, SGEL: 789-811.
- HIGUERAS, M. (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”. *REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 8: 35-49. Disponible en: ><http://hdl.handle.net/10017/7411>< )22/9/2023).
- HIGUERAS, M. (2006a): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- HIGUERAS, M. (2006b): “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera”. *ASELE. Málaga, Colección Monografías* 9. Disponible en: ><https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/>< )2/12/2023).
- HIGUERAS, M. (2007): “Técnicas para la enseñanza del léxico”. *Mosaico* 20: 37-42. Disponible en: >[https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/mosaico-no-20-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-x-aniversario-de-la-revista-mosaico-tecnicas-para-la-ensenanza-del-lexico\\_180047/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/mosaico-no-20-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-x-aniversario-de-la-revista-mosaico-tecnicas-para-la-ensenanza-del-lexico_180047/)< )20/9/2023).
- HIGUERAS, M. (2009): “Aprender y enseñar léxico”. *Didáctica del español como lengua extranjera. MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 9: 111-126. Disponible en: ><https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>< )2/10/2023).
- HIGUERAS, M. (2017): “Logros y retos en la enseñanza del léxico”. En F. Herrera [ed.]: *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona, Difusión: 13-19.
- HERRERA, F. [ed.] (2017): *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona, Difusión.
- HOUSEN, A. (2002): “A Corpus-Based Study of the L2-Acquisition of the English Verb System”. En: Seth Granger *et al.* [eds.], *Computer Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam, John Benjamins: 77-116.
- HURTADO ALBIR, A. (1999): *Enseñar a traducir*. Madrid, Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (2001): Traducción y traductología. Madrid, Cátedra.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A. University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1971/1995): “Acerca de la competencia comunicativa”. En M. Llobera Cànaves [coord.]: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa: 27-46. Disponible en: ><https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1126>< )7/10/2023).
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes. Disponible en: >[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)< )10/9/2023).
- IZQUIERDO GIL, M<sup>a</sup>. C. (2004): “La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (2): 197-202.

- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y RUFAT, A. (2019). “La enseñanza de verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos”. *Verba Hispanica* 27 (1): 131–151. Disponible en: ><https://doi.org/10.4312/vh.27.1.131-151>< )20/9/2023).
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y SANZ NAVARRO, M. (en prensa). “El trabajo con ditransitivas en ELE: una muestra a partir del verbo *llevar*”. Páginas en prensa.
- LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILÀ, M. (1996): “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”. En C. Segoviano [ed.]: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana: 117-129.
- LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILÀ, M. (2009): “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”. En L. Miquel y N. Sans [coords.]: *Didáctica del español como lengua extranjera. MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 8: 117-138. Disponible en: ><https://marcoele.com/descargas/expolingua1993.pdf> < )25/10/2023).
- LAUFER, B. (1989). “A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency”. *AILA review* 6 (1): 10-20.
- LAUFER, B. (1990). “Why are some words more difficult than others?—Some intralexical factors that affect the learning of words”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 28 (4): 293-308.
- LEOW, R. P. (2015): *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*, Abingdon/Nueva York: Routledge.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, Language Teaching Publications. Disponible en: ><https://es.scribd.com/document/482737921/Lewis-Michael-the-lexical-approach>< (30/9/2023).
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, Language Teaching Publications.
- MAHMOUD, A. (2006): “Translation and Foreign Language Reading Comprehension: a Neglected Didactic Procedure”, *English Teaching Forum* 44 (4): 28-33. Disponible en: ><https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107902.pdf>< )17/12/2023).
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2001): “Nuevas tendencias en el uso de la L1”. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada. ELIA* 2: 159-169. Disponible en: ><https://institucional.us.es/revistas/elia/2/12.Jose%20miguel.pdf>< )8/11/2023).
- MARTÍN PERIS, E. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL.
- MARTÍN PERIS, E. (2017): “Textos y palabras en un aprendizaje de ELE orientado a la acción”. En F. Herrera [ed.]: *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona, Difusión: 25-33.
- MARTOS ELICHE, F., CONTRERAS IZQUIERDO, N. (2020): “Las secuencias formulaicas en la enseñanza del español como LE/L2. La frecuencia léxica como criterio de nivelación”. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 33: 111–127. Disponible en: ><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7588126>< )22/10/2023).
- MARZANO, R. J. (2004): “Building Background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools”. *Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD*. Alexandria. Disponible en: >[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yQJRBAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Marzano,+R.J.+Building+Background+knowledge+for+academic+achievement.+ASCD.+Alexandria&ots=92SM2MKNxA&sig=ah97o\\_fanJ19gQd0BabeLDO4M\\_c#v=onepage&q=Marzano%2C%20R.J.%20Building%20Backg](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yQJRBAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Marzano,+R.J.+Building+Background+knowledge+for+academic+achievement.+ASCD.+Alexandria&ots=92SM2MKNxA&sig=ah97o_fanJ19gQd0BabeLDO4M_c#v=onepage&q=Marzano%2C%20R.J.%20Building%20Backg)

- round%20knowledge%20for%20academic%20achievement.%20ASCD.%20Alexandria&f=false<
- McCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford University Press. Disponible en: >  
<https://es.scribd.com/document/166487283/McCarthy1990-Vocabulary><  
)29/11/2023).
- MIHAJLOVSKA, K. (2017): *Enseñanza/aprendizaje de algunas construcciones basadas en los verbos soporte hacer, dar y tener en ELE: Elaboración de material didáctico destinado a aprendientes macedonios*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: > <https://www.tdx.cat/handle/10803/456038#page=1><  
)3/12/2023).
- MOHD HAYAS, K. (2006): *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Trabajo fin de Máster, Universidad de Salamanca. Disponible en:  
><https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:628b9b5e-2d34-4ca1-91c5c79860c624c3/2007-bv-08-15kasma-pdf.pdf>< )18/12/2023).
- MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español* (2ª. ed.). Madrid, Gredos.
- MONCÓ TARACENA, S. (2013): “Adquisición de las construcciones con el verbo *hacer*, enfoque plurilingüe”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. Disponible en: ><https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-de-lasconstrucciones-con-el-verbo-hacer-enfoque-plurilingue.html>< (7-11-2023).
- MORANTE VALLEJO, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid, Arco/Libros.
- MORENO GARCÍA, C. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.
- MORIMOTO, Y. (2017): *El aspecto léxico: Delimitación*. Madrid, Arco/Libros.
- MOUNIN, G. (1974): *Claves para la semántica*. Barcelona, Anagrama.
- MUSTAFA ABDULLAH, H. y ABBAS AHMAD, I. (2015): “Competencia traductora: análisis polisémico del verbo (dar)”. *Journal of the College of Basic Education* 21 (87): 729–748. Disponible en: ><https://doi.org/10.35950/cbej.v21i87.8763><  
)29/11/2023).
- NAGINI, P. (2008): “The Mental Lexicon”. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* 34 (1): 181-186.
- NATION, I. S. P. (1997): The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher* 22 (5): 13-16. Disponible en:  
><https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/paul-nations-publications/publications/documents/1997-Benefits-of-ER.pdf>< )20/11/2023).
- NATION, I. S. P. (2001): *Teaching and Learning Vocabulary*. New York, Newbury House.
- NATION, I.S.P. y Meara, P. (2002): “Vocabulary”. En N. Schmitt [ed.]: *An Introduction to Applied Linguistics*, Edward Arnold: 35-54.
- NATION, I. S. P. (2008): *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Boston, Heinle.
- OMORI, H. (2003): “La polisemia del verbo dar en español”. *Lingüística hispánica* 26: 99–114. Disponible en:  
><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2410181>< )3/11/2023).
- PÉREZ MARQUÉS, C. M. (2009): “El desarrollo de la competencia léxica de los escolares de Guamá durante su tránsito por la escuela primaria”. *Ciencia en su PC* 2: 34–49. Disponible en:  
><https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321580004.pdf>< )3/11/2023).

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Diccionario de la lengua española* (20<sup>a</sup>. ed.). Barcelona, Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA/Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RICHARDS, J. C. (1976): "The role of vocabulary teaching". *Teachers of English to Speakers of Other Languages. TESOL Quarterly* 10 (1): 77-89. Disponible en: ><https://www.jstor.org/stable/3585941>< (28/9/2023).
- RICHARDS, J., PLATT, J., y PLATT, H. (1985): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex, Longman.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press. Disponible en: >[https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos\\_modulos\\_I-II/Enfoques\\_enseanza\\_lenguas.pdf](https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos_modulos_I-II/Enfoques_enseanza_lenguas.pdf)< (13/10/2023).
- RUFAT, A., JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2017): "Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa". En F. Herrera [ed.]: *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona, Difusión: 47-56.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015): *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura. Disponible en: ><http://hdl.handle.net/10662/2678> < (20/9/2023).
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015): "La naturaleza léxico-semántica del verbo *dar* en la construcción *verbo+nombre*". *Anuario de estudios filológicos* 38: 205-223. Disponible en: ><http://hdl.handle.net/10662/6534> < (20/9/2023).
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2019): "Enseñanza del vocabulario". En F. Jiménez Calderón y A. Sánchez Rufat [eds.]: *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid, SGEL: 143-160.
- SANROMÁN VILAS, B. (2014): "La alternancia *dar / hacer* en construcciones con verbo de apoyo y nombre de comunicación". *Borealis. An International Journal of Spanish Linguistics* 3 (2): 185-222. Disponible en: ><https://doi.org/10.7557/1.3.2.2946>< (26/11/2023).
- SANTAMARÍA PÉREZ, M<sup>a</sup> I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Universidad de Alicante.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.
- SANTOS PALMOU, X. (2017): *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español*. Tesis doctoral. Salamanca, Universidad de Salamanca: 90-116. Disponible en: >[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/137266/DLE\\_SantosPalmouX\\_Vocabulario.pdf;jsessionid=E9CB1CD528E260C624BC2F623F3D67B2?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/137266/DLE_SantosPalmouX_Vocabulario.pdf;jsessionid=E9CB1CD528E260C624BC2F623F3D67B2?sequence=1)< (6/10/2023).
- STENGERS, H. (2009): *The Idiom Principle Put to the Test: An Exercise in Applied Comparative Linguistics*. Tesis doctoral. Bruselas, Vrije Universiteit Brussel.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. Disponible en: ><https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>< (9/11/2023).
- TRAVALIA, C. (2006): "Las colocaciones gramaticales en español". *Anuario de estudios filológicos* 29: 279-293. Disponible en: ><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2243204>< (10/10/2023).

- TSUTAHARA, R. (2017): “Las colocaciones ‘verbos de apoyo+nombres deverbales/eventivos’ en español”-Estudio prospectivo para su enseñanza en ELE. *HISPANICA/HISPÁNICA* 2017 )61(: 23–50. Disponible en: ><https://doi.org/10.4994/hispanica.2017.23>< (20/10/2023).
- TSUTAHARA, R. (2018a): “Las colocaciones ‘verbos de apoyo+nombres eventivos’ en español: un estudio comparativo español-inglés”. *HISPANICA/HISPÁNICA* 2018 )62(: 27–51. Disponible en: ><https://doi.org/10.4994/hispanica.2018.2>< (20/10/2023).
- TSUTAHARA, R. (2018b): “Una clase sobre los usos de los verbos habituales basada en un índice marcador de la dificultad de aprendizaje”. *Foro de profesores de E/LE* 14: 365–374. Disponible en: ><https://doi.org/10.17561/rilex.5.1.6386>< (20/10/2023).
- TSUTAHARA, R. (2019): “Medir la dificultad léxica de verbos transitivos Los casos de *poner, tomar, llevar, dar y sacar*”. *HISPANICA/HISPÁNICA* 2019 )63(: 45–70. Disponible en: ><https://doi.org/10.4994/hispanica.2019.45>< (14/10/2023).
- TSUTAHARA, R. (2022): “Desemantización verbal desde la perspectiva de la enseñanza de ELE”. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas* 5 (1):119–147. Disponible en:><https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RILEX/article/view/6386/6467>< (27/10/2023).
- WILKINS, D. A. )1972(: *Linguistics in language teaching*. (1ª ed.). London, Edward Arnold.
- WRAY, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.

