

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

IVONNE TERESA JORDAN DE MOGENDORFF

**COLOCACIONES DIVERGENTES DE VERBO+SUSTANTIVO
ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL:
propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2**

**Porto Alegre
2019**

IVONNE TERESA JORDAN DE MOGENDORFF

**COLOCACIONES DIVERGENTES DE VERBO+SUSTANTIVO
ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL:
propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua

**Porto Alegre
2019**

IVONNE TERESA JORDAN DE MOGENDORFF

**COLOCACIONES DIVERGENTES DE VERBO+SUSTANTIVO
ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL:
propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Porto Alegre, 14 de outubro de 2019.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cleci Regina Bevilacqua – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Aline Noimann – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Dra. Daniela Norci Schroeder – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr. Henry Daniel Lorencena Souza – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Mogendorff, Ivonne Jordan de
COLOCACIONES DIVERGENTES DE VERBO+SUSTANTIVO ENTRE
EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL: propuesta de enseñanza para
estudiantes de E/LE nivel A2 / Ivonne Jordan de
Mogendorff. -- 2019.
256 f.
Orientador: Cleci Regina Bevilacqua.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. COLOCAÇÕES. 2. VERBO+SUSTANTIVO. 3. LÍNGUA
ESPANHOLA. 4. ENSINO-APRENDIZAGEM. 5. ATIVIDADES
DIDÁTICAS. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient. II.
Titulo.

AGRADECIMENTOS

A mis hij@s, brújula/motor de esta caminata.
A Elisa, luz que me incentiva.
A Walter por acompañarme y a Lilian por escucharme.
A mis padres por su ejemplo de vida.
A mi querida orientadora, Dra. Cleci Regina Bevilacqua que me tendió una mano y me creyó capaz de escribir esta tesis.
A la Dra. Mónica Nariño Rodríguez por su incondicional ayuda.
A los profesores, Dr. Henry Daniel Lorenzena Souza y Dra. Aline Noimann que me ayudaron cariñosamente con sus ideas y consejos.
A mis compañeros de las LE que me apoyaron.
A los compañeros del CAP que autorizaron mi alejamiento.
A la UFRGS, universidad pública, gratuita y de calidad, de la que me orgullo, que por medio de su Programa de Pós-graduação em Letras, me proporcionó esta maravillosa oportunidad.
A mis queridos alumnos del español, motivo de esta tesis.
A la vida por haberme dado esta posibilidad.

Uno de los trayectos más estimulantes
de esta vida es el tránsito por el idioma.
El pensamiento avanza de palabra en palabra.
Es una senda llena de sorpresas
y algunas veces totalmente inédita.
Y cuando pasa a ser sonido, cuando cada
vocablo por fin coincide con la voz que lo espera,
entonces lo normal se convierte en milagro.
Paso a paso, sílaba a sílaba,
el idioma pasa a ser una revelación.
Y qué placer cuando un prójimo cualquiera sale
a nuestro encuentro, paso a paso también, sílaba
a sílaba, y su palabra se abraza con la nuestra.
Las maravillas y las impurezas emergen repentinamente del
olvido y se introducen sin permiso en nuestro asombro.
Gracias al idioma, sobrevivimos.
Porque somos palabra, quién lo duda.
El lenguaje es una bolsa de ideas,
una metafísica que no tiene reglas,
una propuesta que cada día es distinta.
Al flanco de los cedros y los pinos
Crecen los nombres y las flores,
porque el lenguaje es también un jardín.

“De palabra en palabra”
VIVIR ADREDE (2007)
Mario Benedetti (1920-2009)

Expectantes palabras,
fabulosas en sí,
promesas de sentidos posibles,
airosas,
aéreas,
aireadas,
ariadnas.
Un breve error
las vuelve ornamentales.
Su indescriptible exactitud
nos borra.

“La palabra”
OIDOR ANDANTE (1972)
Ida Vitale (1923)

RESUMO

Esta tese se insere no âmbito de Estudo do Léxico, mais especificamente na área da Fraseologia, posto que aborda as colocações na perspectiva do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). A partir de Corpas Pastor (1996), entendemos as colocações como unidades fraseológicas formadas por duas unidades léxicas que estabelecem entre elas uma relação sintática; estão fixadas na norma e, por conseguinte, apresentam restrições combinatórias – em geral de base semântica – determinadas pelo uso. Nesta pesquisa, centramo-nos na classe de colocações formadas por verbo+substantivo, quando uma de suas partes difere entre o português e o espanhol. Por exemplo, “*tener ganas*” e “*ter vontade*” ou “*tomar el ómnibus*” e “*pegar o ônibus*”. Estas combinações léxicas não são especificamente ensinadas ao longo do processo de aprendizagem de E/LE, nem praticadas, pois, embora os livros didáticos apresentem uma abordagem comunicativa incorporando as quatro habilidades, o léxico continua a ser introduzido de forma secundária. Consequentemente, estas estruturas não são trabalhadas de forma clara e explícita nos níveis iniciais de ensino e, por desconhecimento, os alunos brasileiros aprendizes de espanhol as transferem de sua língua materna para esta língua na produção oral ou escrita. Com base nestas considerações, o objetivo deste trabalho é estabelecer uma metodologia para a identificação e seleção de um conjunto de colocações de verbo e substantivo divergentes entre ambas as línguas e elaborar propostas de atividades comunicativas motivadoras, baseadas na Fraseodidática, para alunos brasileiros entre 12 e 16 anos, com um nível próximo ao de um Usuário Básico A2, de acordo com as competências descritas no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas. Trata-se de uma das categorias de colocações mais representativas em número e importância comunicativa da língua espanhola. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Corpas Pastor (1996), Koike (2000), Írsula (1994), Higueiras (2017, 2015, 2006, 1996), Molina (2004a, 2004b, 2004c, 2003, 1997) e Woodward (2001), entre outros. Esperamos que este material complementar auxilie os alunos a inferir, já nos níveis iniciais, as diferenças entre as colocações de ambas as línguas e propicie, assim, um aprendizado significativo ao desenvolver não só a competência colocacional, mas também a sua competência comunicativa. Ao mesmo tempo, esperamos poder facilitar o trabalho didático dos professores de E/LE, promovendo a prática de dificuldades específicas no ensino da língua espanhola no Brasil.

Palavras-chave: Colocações. Verbo+substantivo. Língua espanhola. Ensino-aprendizagem. Atividades didáticas.

RESUMEN

Esta tesis se incluye en el ámbito de Estudios del Léxico, más específicamente en el área de la Fraseología, puesto que trata de las colocaciones en la perspectiva de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE). A partir de Corpas Pastor (1996), entendemos las colocaciones como unidades fraseológicas conformadas por dos unidades léxicas que establecen entre ellas una relación sintáctica; están fijadas en la norma y, por consiguiente, presentan restricciones combinatorias – en general de base semántica – determinadas por el uso. En esta investigación, nos centramos en el tipo de colocaciones formadas por verbo+sustantivo y en las que una de sus partes difiere entre el español y el portugués. Por ejemplo, “tener ganas” y “*ter vontade*” o “tomar el ómnibus” y “*pegar o ônibus*”. Estas combinaciones léxicas no se enseñan, específicamente, a lo largo del proceso de aprendizaje de E/LE, ni se practican, pues, aunque los libros didácticos presentan un enfoque comunicativo abordando las cuatro habilidades, el léxico se continúa introduciendo de forma secundaria. Consecuentemente, estas estructuras no se trabajan de forma clara y explícita en los niveles iniciales de enseñanza y, por desconocimiento, los alumnos brasileños aprendices de español las transfieren de su lengua materna a esta lengua en la producción oral o escrita. A partir de estas consideraciones, el objetivo de este trabajo es establecer una metodología para la identificación y selección de un conjunto de colocaciones de verbo y sustantivo divergentes entre ambas lenguas y elaborar propuestas de actividades comunicativas motivadoras, basadas en la Fraseodidáctica, para alumnos brasileños entre 12 y 16 años, con un nivel cercano al de un Usuario Básico A2, de acuerdo con las competencias descritas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se trata de una de las categorías de colocaciones más representativas en número e importancia comunicativa de la lengua española. Como marco teórico nos fundamentamos en Corpas Pastor (1996), Koike (2000), Írsula (1994), Higuera (2017, 2015, 2006, 1996), Molina (2004a, 2004b, 2004c, 2003, 1997) y Woodward (2001), entre otros. Esperamos que este material complementario auxilie a los alumnos a inferir, ya en los niveles iniciales, las diferencias entre las colocaciones y propicie, así, un aprendizaje significativo al desarrollar, no sólo la competencia colocacional, sino también su competencia comunicativa. A la vez, esperamos poder facilitar la labor didáctica de los profesores de E/LE, al promover la práctica de dificultades específicas en la enseñanza de la lengua española en Brasil.

Palabras clave: Colocaciones. Verbo+sustantivo. Lengua española. Enseñanza-aprendizaje. Actividades didácticas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–	El lema pelota en el <i>Diccionario Redes</i>	85
Figura 2–	Ejemplos de nostalgia + verbo en el DICE	86
Figura 3–	El lema caminar en el DAELE.....	87
Figura 4–	Clasificación de las colocaciones prototípicas y no prototípicas.....	106
Figura 5–	Filtros del <i>CORPES XXI</i> con el verbo bajar	119
Figura 6–	Coapariciones del <i>CORPES XXI</i> con el verbo bajar	120
Figura 7–	Filtros del <i>CORPES XXI</i> con el sustantivo escalera	120
Figura 8–	Coapariciones del <i>CORPES XXI</i> con el sustantivo escalera	121
Figura 9–	<i>CORPES XXI</i> : escalera/bajar	121
Figura 10–	Nube de palabras con las colocaciones de la Unidad 3.....	138
Figura 11–	Nube de palabras con las colocaciones de la Unidad 5.....	138
Figura 12–	Medallas.....	165

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1–	Usuario Básico: Niveles comunes de referencia.....	17
Cuadro 2–	Ejercicios con colocaciones.....	103
Cuadro 3–	Síntesis de las etapas en el desarrollo de un test.....	112
Cuadro 4–	Lista de las COLOCACIONES seleccionadas.....	123
Cuadro 5–	Colocaciones analizadas en el <i>CORPES XXI</i>	124
Cuadro 6–	Colocaciones analizadas en el <i>Diccionario Redes</i>	126
Cuadro 7–	Presencia de las colocaciones seleccionadas en las Nociones generales y específicas (PCIC).....	128
Cuadro 8–	Tema por unidad.....	135
Cuadro 9–	Primera propuesta: Colocaciones por unidad.....	136
Cuadro 10–	Viajar en avión por primera vez: paso a paso.....	138
Cuadro 11–	Fase de Percepción y práctica.....	140
Cuadro 12–	Ejercicio de rellenar huecos	141
Cuadro 13–	Colocaciones con los verbos prender, rellenar y tomar...	142
Cuadro 14–	Fase de PRESENTACIÓN/PERCEPCIÓN.....	143
Cuadro 15–	Fase de producción: Tarea final.....	144
Cuadro 16–	Ejercicio de vocabulario de opción múltiple.....	144
Cuadro 17–	Foco en las colocaciones.....	146
Cuadro 18–	Práctica de las colocaciones por medio de un debate....	146
Cuadro 19–	Fase de PRESENTACIÓN.....	147
Cuadro 20–	Rutina del alumno – Fase de práctica.....	148
Cuadro 21–	Reunión de amigos.....	149
Cuadro 22–	Tarea final.....	149
Cuadro 23–	Introducción a la enseñanza de las colocaciones.....	150
Cuadro 24–	Plan de clase (Unidades 1-5).....	152
Cuadro 25–	Informaciones de la Unidad 1.....	155
Cuadro 26–	Desarrollo de las actividades de la Unidad 1.....	156
Cuadro 27–	Segunda Propuesta: Distribución de las colocaciones por sección.....	158
Cuadro 28–	Presentación de la Segunda Propuesta.....	160
Cuadro 29–	El comienzo.....	161

Cuadro 30–	Ventana de la colocación: contestar las preguntas.....	162
Cuadro 31–	1º día sábado.....	163
Cuadro 32–	PALABRAS ASOCIADAS (miércoles y viernes).....	163
Cuadro 33–	Juego de colocaciones con Kahoot	164
Cuadro 34–	Tarea final.....	166
Cuadro 35–	Información para el profesor.....	167
Cuadro 36–	Test de colocaciones.....	168

LISTA DE SIGLAS

CORPES XXI	Corpus del Español del Siglo XXI
DAELE	Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera
DICE	Diccionario de Colocaciones del Español
DLE	Diccionario de la Lengua Española (también DRAE)
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
E/LE	Español como Lengua Extranjera
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
PB	Portugués Brasileño
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
RAE	Real Academia Española
SWC	Spanish Web Corpus
TICs	Tecnologías de la Información
UF	Unidad Fraseológica
UL	Unidad Léxica

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	15
2	LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA: SU ORIGEN, LÍMITES Y CONSTITUYENTES.....	23
	2.1 EL ORIGEN DE LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA.....	24
	2.2 LOS LÍMITES DE LAS UFs.....	26
	2.3 LA TIPOLOGÍA DE UFs.....	31
3	LAS COLOCACIONES.....	34
	3.1 CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS COLOCACIONES... 39	
	3.1.1 Diferencias con las combinaciones libres.....	46
	3.1.2 Diferencias con las locuciones.....	48
	3.2 LAS COLOCACIONES DE VERBO+SUSTANTIVO.....	52
	3.2.1 El verbo en las colocaciones de verbo+sustantivo.....	55
	3.2.2 El sustantivo en las colocaciones de verbo+sustantivo.....	58
4	EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO.....	60
	4.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	61
	4.2 LÉXICO, VOCABULARIO Y LEXICÓN MENTAL.....	63
	4.3 LA COMPETENCIA LÉXICA.....	65
	4.3.1 El papel de la competencia colocacional.....	68
	4.4 EL LEXICÓN MENTAL Y LAS COLOCACIONES.....	70
	4.4.1 Factores que inciden en el almacenamiento del vocabulario.....	76
5	LA FRASEODIDÁCTICA.....	79
	5.1 MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES EN E/LE.....	82
	5.2 COMPETENCIA LÉXICA: CÓMO ENSEÑAR/APRENDER COLOCACIONES.....	88
	5.2.1 Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones como listas, o en contexto.....	89
	5.2.2 Selección y nivelación de vocabulario.....	90
	5.2.3 Estrategias y actividades aplicables a la enseñanza / aprendizaje de las colocaciones.....	96
	5.2.4 Aspectos metodológicos relevantes para la enseñanza de las	

colocaciones.....	105
5.2.5 La enseñanza mediante tareas.....	109
5.2.6 Evaluación de la competencia colocacional.....	111
6 ETAPAS METODOLÓGICAS.....	116
6.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS COLOCACIONES.....	116
6.2 SELECCIÓN DE LAS COLOCACIONES.....	122
6.3 PRINCIPIOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS	130
6.4 LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COLOCACIONAL.....	133
7 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.....	135
7.1 PRIMERA PROPUESTA: SECUENCIA DIDÁCTICA.....	135
7.1.1 Unidad 1: Viajar en avión por primera vez: paso a paso.....	138
7.1.2 Unidad 2: Chillie y Pepe.....	143
7.1.3 Unidad 3: Karma.....	144
7.1.4 Unidad 4: ¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?.....	145
7.1.5 Unidad 5: ¡Te quiero conocer!.....	147
7.1.6 Manual del profesor.....	150
7.2 SEGUNDA PROPUESTA: LECTURA EN LÍNEA.....	156
7.2.1 Manual del profesor.....	166
7.3 TEST EVALUATIVO.....	167
8 CONCLUSIONES.....	170
BIBLIOGRAFÍA.....	176
APÉNDICE A – 1ª Propuesta: SECUENCIA DIDÁCTICA – Material del alumno.....	188
APÉNDICE B – 1ª Propuesta: SECUENCIA DIDÁCTICA – Manual del profesor.....	203
APÉNDICE C – 2ª Propuesta: LECTURA EN LÍNEA – Material del alumno.....	223
APÉNDICE D – 2ª Propuesta: LECTURA EN LÍNEA – Manual del profesor.....	249

1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación se incluye en el ámbito de Estudios del Léxico, en la línea de investigación *Lexicografía, Terminología e Tradução: relações textuais* del Programa de Pós-Graduação em Letras de la UFRGS. De forma más específica, se refiere al estudio en el área de la Fraseología de las colocaciones formadas por verbo+sustantivo divergentes entre el español y el portugués. Por tanto, la perspectiva de estudio se remite a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Las semejanzas que existen entre el español y el portugués, a nivel morfo-sintáctico y léxico-semántico, favorecen y agilizan el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes brasileños al mejorar su capacidad de comprensión y expresión. Sin embargo, esta proximidad también representa una dificultad en la producción oral o escrita debido a la interferencia lingüística del portugués. En el caso específico de las colocaciones, objeto de estudio de esta tesis, los aprendientes transfieren las combinaciones de su Lengua Materna (LM) a la lengua española cuando desconocen las Unidades Fraseológicas (UFs) utilizadas en español. Por ese motivo, proponemos la elaboración de una secuencia didáctica que ejemplifique cómo superar esta dificultad por medio de actividades para la enseñanza, en los niveles iniciales, de las colocaciones simples¹ formadas por dos unidades léxicas simples, visto que son las más utilizadas en estos niveles. Estas UFs, con base en las taxonomías de Corpas Pastor (1996) y Koike (2000), poseen una estructura de verbo+sustantivo, una de las categorías más representativas en número e importancia comunicativa de acuerdo con Írsula (1994), especialmente cuando el sustantivo o el verbo utilizado en la lengua española difiere del usado en la lengua portuguesa.

Esta investigación se inició al constatar que los alumnos brasileños de E/LE presentaban una dificultad que no era subsanada en los manuales didácticos utilizados en el nivel inicial cuando, por ejemplo, utilizaban la estructura pegar el ómnibus o pegar el autobús, en lugar de **tomar/coger el ómnibus/autobús**. Para corregirlos siempre se les respondía, de forma jocosa, que no se precisaba pegar el ómnibus porque no estaba roto, y que tampoco era conveniente pegarle al ómnibus

¹ Koike (2000, p. 40) también registra las colocaciones complejas compuestas de una unidad léxica simple y una locución: por ejemplo: **llorar a moco tendido, levantar castillos en el aire**.

ya que era muy grande y fuerte (**pegar**, en español=*colar, bater*, en portugués). Al investigar en profundidad no encontramos materiales que fomentasen la concientización colocacional ni la práctica por medio de actividades apropiadas. Asimismo, percibimos que, por tratarse de una categoría de límites muy difusos, su estudio provocaba recelo porque, como las colocaciones se constituyen de forma idiosincrática, la selección lexical es arbitraria.

Por otro lado, nuestra práctica docente como profesores de E/LE nos permitió percibir que en niveles intermedios (260 horas²), el aprendiz continúa con dificultades léxicas en el ámbito colocacional debido a la interferencia del portugués, lo que evidencia el rol destacado que cumple la competencia colocacional en la formación de los estudiantes, a fin de que alcancen naturalidad y fluidez.

En el contexto de la enseñanza formal brasileña, un alumno del 9º año que cursa el segundo año de español dice la siguiente frase: “Como hoy hago cumpleaños quiero ganar un regalo y no tener aula”. Si analizamos esta frase, desde el punto de vista gramatical y sintáctico, está correcta. Sin embargo, un nativo de lengua española la enunciaría de la siguiente forma: Como hoy **cumplo años**³ quiero **recibir un regalo** y no **tener clase**.

En la lengua española, el verbo **cumplir** acompaña el sustantivo **años**, también **recibimos regalos**, porque el verbo **ganar** no se usa con el sustantivo **regalo**, **se gana una batalla, un juego, una competición** o **a la lotería**. Y usamos **clase** para referirnos a la lección que imparte el profesor que se combina, en este caso, con el verbo **tener**. En cambio, el sustantivo **aula** se usa, generalmente, para referirnos al lugar donde se imparte la clase.

Las combinaciones usuales en Portugués Brasileño (PB) son *fazer aniversário, ganhar um presente* y *ter aula*. El alumno, influenciado por su LM y con el conocimiento lexical de español correspondiente al segundo nivel de lengua española, se valió de su repertorio lingüístico para emitir estos enunciados. Las combinaciones **cumplir años, recibir un regalo** y **tener clase** forman parte del repertorio que habitualmente se enseña en un nivel inicial (Usuario Básico) de acuerdo con los Niveles Comunes de Referencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 26). El MCER (2002) ofrece una escala ilustrativa de la competencia léxica por niveles de

² Datos del curso de lengua española del *Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão* (NELE/UFRGS).

³ También se dice: **es mi cumpleaños**.

acuerdo con la riqueza del vocabulario. Según el MCER (ídem), los objetivos que los estudiantes de A1 y A2 deben alcanzar son:

Cuadro 1 – Usuario Básico: Niveles comunes de referencia

USUARIO BÁSICO	
A1	A2
<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>

Fuente: CONSEJO DE EUROPA, 2002

De acuerdo con el Cuadro 1, se espera que el alumno brasileño, con nivel Usuario Básico A2⁴, esté capacitado para dar información básica sobre asuntos habituales, como los ejemplos mencionados anteriormente y, por tanto, consiga comunicarse sobre cuestiones conocidas como decir que **cumple años**, saber qué **clases tiene** o en qué ocasiones **recibe regalos**. Se espera igualmente que el estudiante pueda reconocer cuando los componentes de la colocación son divergentes entre ambas lenguas y usarlos de forma apropiada.

Estas estructuras generalmente se incluyen en los manuales didácticos sin ningún llamado de atención para que el alumno brasileño tome conciencia de las diferencias entre ambas lenguas, inseridas entre colocaciones que se construyen de forma igual en portugués y en español.

Si analizamos los materiales didácticos especialmente elaborados para la enseñanza de E/LE por medio del *Programa Nacional do Livro Didático* del Ministerio de Educación del Brasil (como la colección *Cercanía*), observamos que

⁴ De 80 a 120 horas.

incluyen vocabulario de apoyo y glosario bilingüe con listas de palabras traducidas al portugués que sirven para auxiliar en la comprensión de los textos; sin embargo, estas listas no hacen ninguna referencia a las colocaciones.

Por ejemplo, en *Cercanía 7⁵* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 14) aparecen en el mismo texto, sin ningún destaque, las colocaciones: **me cepillo los dientes**/*escovo os dentes*, **me maquillo con un pintalabios**/*pinto os lábios com batom*, **voy a la escuela**/*vou para a escola* y **llego a mi casa**/*chego em casa*. Como no se resaltan las diferencias lexicales, el alumno no las interioriza y continúa reproduciendo la interferencia de su LM al seleccionar el sustantivo o el verbo de la colocación en esta lengua, sobre todo en el momento de la producción en español.

Al examinar la colección didáctica usada en el curso libre de español del *Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão* (NELE) del *Departamento de Línguas Modernas* de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Etapas Plus* (DIOS MARTÍN; EUSEBIO HERMIRA, 2010) se pudo constatar que se trata de un material destinado a alumnos de cualquier lengua materna, visto que no presenta ninguna ayuda específica para alumnos brasileños que resalte las diferencias entre ambas lenguas.

De acuerdo con Higuera García (2017, p. 15), “la investigación en una disciplina aplicada como la enseñanza de LE debe partir del aula y volver a ella” como es el caso de “una investigación en acción en la que un profesor detecte un problema en su contexto y realice una intervención pedagógica para solucionarlo”. De manera que si se detecta una dificultad léxica común a los estudiantes, se debe solucionar al incluir materiales acordes dentro de la planificación del curso, pero siempre tomando en cuenta los intereses de los alumnos. Esto favorece su motivación al crear oportunidades para realizar un aprendizaje implícito (HIGUERAS GARCÍA, 2017). Esta autora considera que en grupos monolingües, como es nuestro caso, “el profesor puede prever dificultades léxicas, anticiparse a ellas y ofrecer explicaciones y actividades que faciliten su adquisición” (HIGUERAS GARCÍA, 2017, p. 18). Sabemos, por experiencia propia, que estos errores tienden a continuar apareciendo en niveles avanzados con el peligro de persistir si no son corregidos a tiempo.

⁵ Uno de los materiales didácticos usado en las escuelas públicas en Brasil, correspondiente a un nivel 2 de E/LE.

También hemos constatado, al analizar los recursos didácticos disponibles, que existe una preferencia generalizada en priorizar el aprendizaje de las estructuras gramaticales frente al aprendizaje del léxico. Sin embargo, no basta aprender la gramática y listas de palabras sin ningún uso funcional para comunicarse en la nueva lengua; hay que dedicar más tiempo a enseñar el léxico visto su relevancia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta teoría formulada por Hymes en 1972 (citado en RICHARDS y RODGERS, 1998) incluye no sólo los conocimientos lingüísticos como las habilidades para emplear la lengua apropiadamente según el contexto. De ello se deduce que hay que capacitar al estudiante a hacer uso de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas visto que el dominio del léxico se practica en todos los integrantes de la competencia comunicativa (NAVARRO, 2003). En esta perspectiva, el proceso de adquisición del léxico implica ejercitar, de forma completa, todas las habilidades que integran la competencia comunicativa y posibilitar que el aprendiente tenga la oportunidad de una práctica consciente y activa. Como una pieza a más en el desarrollo de esta competencia, Navarro (2003) resalta la importancia de que los fraseologismos o UFs estén integrados dentro de la programación general.

Cuando el hablante nativo se expresa, se vale intuitivamente de las palabras que se presentan dentro de un amplio abanico de posibilidades, que abarca desde palabras simples a combinaciones con cierta estabilidad. Dentro de estas últimas, se incluyen las colocaciones que difieren de las combinaciones libres porque tienen una cierta fijación interna, y de las locuciones porque son combinaciones con fijación en la norma y no en el sistema como estas últimas, tal como veremos más adelante al hacer referencia a Coseriu (1980). Por ello, al utilizar frecuentemente ciertos patrones, una comunidad de hablantes termina por fijar determinadas combinaciones y las consagra como las más usuales.

Coseriu (1980) formula una tricotomía en relación con el concepto de lengua. Conforme este autor (1980), podemos diferenciar en la lengua tres representaciones: el sistema, la norma y el habla. El sistema es el grupo de las posibilidades que la comunidad tiene para expresarse y está abierto a otras opciones, porque incluye las posibilidades que todavía no se realizaron. La norma es el uso colectivo de la lengua, contiene todo que le es habitual y estable. La comunidad de hablantes de una lengua consagra el uso de determinados modelos que pasan a ser los correctos. De acuerdo con Coseriu (1980, p. 122), la norma de

la lengua contiene todo lo que “es un hecho tradicional, común y constante [...] todo hecho que se dice y se entiende de esa manera y no de otro modo”⁶. Por último, el habla es como las personas se expresan, el uso individual de la norma. Corresponde a la opción individual de las personas, al acto concreto de hablar.

En los procesos de la enseñanza/aprendizaje de la LE, el estudiante produce enunciados en esa lengua según una situación comunicativa específica. De hecho, tiene que conocer la norma de la lengua, de acuerdo con la clasificación de Coseriu (1980) y, conforme veremos en el Capítulo 2 (Apartado 2.3), es en la norma que se incluyen las colocaciones. Así, consideramos que es imprescindible enseñarles a los alumnos las colocaciones para que adquieran competencia colocacional en la LE que están aprendiendo.

Como detectamos la falta de actividades específicas, por niveles, para el aprendizaje explícito de las colocaciones divergentes, pretendemos, con el material que presentamos en esta tesis, auxiliar al profesor de lenguas en esa tarea, facilitándole una herramienta que complemente los recursos didácticos previstos para el curso. El intuito es ofrecer a los profesores de E/LE de Brasil actividades para trabajar las colocaciones de verbo+sustantivo, una de las clases más significativa debido a su número e importancia comunicativa (ÍRSULA, 1994), de manera eficaz y entretenida, posibilitando que los alumnos las retengan y reutilicen, logrando alcanzar mayor fluidez al mejorar su competencia comunicativa.

A partir de estas consideraciones, el objetivo de este trabajo es presentar un material complementario compuesto por secuencias didácticas que incluyan actividades diversificadas para la enseñanza de las colocaciones formadas por verbo+sustantivo y que presentan divergencias entre el español y el portugués, dirigidas a estudiantes de nivel básico A2 de aprendizaje de E/LE⁷. Se trata de alumnos brasileños pertenecientes a la Enseñanza Básica (12-16 años). Estas colocaciones se presentan dentro de actividades provenientes de documentos auténticos, adaptados o fabricados, y están acompañadas por ejercicios contextualizados que facilitan su aprendizaje.

Para lograr el objetivo general, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

⁶ Texto original: “é fato tradicional, comum, e constante [...] todo fato que se diz e se entende dessa maneira e não de outro modo”. Todas las traducciones de este trabajo son de la autora.

⁷ De acuerdo con los Niveles Comunes de Referencia del MCER (2002, p. 26), se trata de alumnos que ya tuvieron un aprendizaje inicial de la lengua española.

- a) determinar una metodología para la identificación y selección de las colocaciones de verbo+sustantivo divergentes;
- b) clasificarlas de forma adecuada de acuerdo con el nivel de conocimiento e intereses de los estudiantes;
- c) elaborar un conjunto de principios que orienten la producción del material didáctico y faciliten el proceso de creación de actividades comunicativas motivadoras, basadas en la Fraseodidáctica, que compongan una secuencia didáctica para la práctica significativa de las colocaciones seleccionadas.

La justificación para este material es haber identificado, como profesora de E/LE, la dificultad que tienen los estudiantes de usar adecuadamente las colocaciones del español en la producción escrita y oral. Por ende, estas colocaciones “representan el grupo más numeroso y que mayor influencia tiene en la comunicación lingüística”, según Írsula (1994, p. 281).

Además de ser especialmente relevantes “por la gran cantidad que hay en la lengua y porque pasan desapercibidas para el alumno, por ser transparentes” (HIGUERAS GARCÍA, 2017, p. 17), el estudio de las mismas redundará en la competencia comunicativa del alumno. Esta autora (2006) enumera una serie de argumentos que justifican su enseñanza:

- a) elaborar una frase palabra por palabra es ejecutable, pero, generalmente, las frases se construyen por medio de combinaciones de palabras que ayudan en la organización y almacenamiento del vocabulario en el lexicón;
- b) conocer las colocaciones auxilia en la comprensión de textos en que su uso es frecuente;
- c) aprender las palabras en bloques facilita su asimilación;
- d) conocer las restricciones léxicas para combinar las palabras es uno de los aspectos necesarios para adquirir competencia en la lengua;
- e) poder practicarlas autónomamente ayuda en su retención ya que en la mayoría de los casos no requieren explicación;
- f) conocer los integrantes de la colocación facilita formar nuevas asociaciones entre las palabras;
- g) al conocer ciertas colocaciones es posible predecir qué palabras pueden venir a continuación de otras palabras, por ejemplo, **beber** vendrá

seguida de un nombre de un líquido: **leche, agua, refresco** y no de aceite o champú, lo que posibilita comprender mejor textos orales y escritos.

Dejamos por último uno de los argumentos más significativos, de acuerdo con nuestro objetivo:

h) evitar la transferencia de la LM a la LE a través de su aprendizaje, más aún cuando se trata de dos lenguas tan próximas lingüísticamente como el español y el portugués.

A continuación, describiremos brevemente la estructura de este trabajo. Iniciamos con el marco teórico por medio de un segundo capítulo en el que presentamos un panorama de la Fraseología y sus constituyentes. En el tercer capítulo, delimitamos las fronteras de las colocaciones e introducimos nuestro objeto de estudio, las colocaciones de verbo+sustantivo, realizando un análisis detallado de sus componentes. En el cuarto capítulo, abordamos el aprendizaje del léxico mediante la conceptualización de la competencia comunicativa y analizamos el papel que cumple el lexicón mental en el desarrollo de la competencia colocacional. En el quinto capítulo, nos abocamos a la didáctica de las colocaciones por medio de la Fraseodidáctica.

Posteriormente, en el sexto capítulo explicamos la metodología escogida para seleccionar las colocaciones que integran las secuencias didácticas y el plan de acción para elaborar las actividades. A continuación, en el séptimo capítulo, presentamos, de forma detallada, el resultado de nuestro estudio, la elaboración de dos propuestas de secuencias didácticas que sintetizan aspectos discutidos en el marco teórico para la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones de verbo+sustantivo y, por último, en el octavo capítulo finalizamos con las conclusiones. Acompañan este trabajo dos secuencias didácticas y sus correspondientes manuales instructivos para el profesor.

2 LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA: SU ORIGEN, LÍMITES Y CONSTITUYENTES

Los estudios lingüísticos han revelado la existencia de grupos de palabras que sufren la pérdida de su autonomía y adquieren un significado en conjunto. Ello ha ocasionado interés en estas combinaciones fijas de palabras. Bárdosi (2010) le atribuye a las obras de Charles Bally (1951[1909]) y de Michel Bréal (1992 [1897]) el origen de la Fraseología moderna.

Bréal (1992 [1897]) en su obra *Ensayo de Semántica* percibió la presencia de grupos de palabras, que este autor llamó de “grupos articulados” (1992 [1897], p. 119), palabras reunidas por el uso y que pierden el sentido si son separadas. Su uso habitual no llama la atención excepto cuando se las traduce a una LE y, como consecuencia de los errores que se cometen en la traducción, es el momento en que revelan su presencia. Bréal, por su parte, también fue el primero en percibir las dificultades que estas expresiones ocasionaban en la comprensión, en la producción y en el aprendizaje de una LE (BÁRDOSI, 2010).

Bally (1951[1909]), en su obra *Traité de stylistique française* es el primer autor que empleó la palabra “fraseología”, ya a fines del siglo XIX, para referirse a los vocablos que pierden parte o todo de su significado y adquieren un significado único. Además, fue el autor que propuso criterios para la identificación de las UFs y una clasificación de los distintos tipos de unidades. Actualmente, Fraseología (con F mayúscula) se usa igualmente para denominar la disciplina que estudia estos fenómenos.

Para Bárdosi (2010), las teorías e ideas de Bally influyeron primero en la corriente de lingüistas soviéticos para, posteriormente, repercutir en las publicaciones de los lingüistas de Europa Occidental y Europa Central. Según Corpas Pastor (1996), fue en la antigua URSS donde se dio el nacimiento de esa nueva disciplina científica, en la década de los años cincuenta, con los trabajos de Vinogradov, cuyo aporte influyó en el reconocimiento de la Fraseología como una rama independiente de la Lingüística, a partir de una reconocida contribución soviética.

2.1 EL ORIGEN DE LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA

El inicio formal de los estudios de la fraseología de la lengua española se da de la mano del español Julio Casares, quien a mediados del siglo XX publica su obra *Introducción a la Lexicografía Moderna* (1950), uno de los más importantes aportes en lengua española y el primer trabajo sobre la Fraseología que organiza y clasifica a sus componentes confirmando su carácter estable. Desde este momento, la fraseología española adquiere relevancia y autonomía. Casares (1950) llama la atención sobre las fronteras borrosas entre las disciplinas que componen la Lingüística, como es el caso de la Lexicografía y la Semántica, donde esta última reivindica los datos que la Lexicografía reúne; a su vez, la Lexicografía no podría interpretarlos si la Semántica no hubiera estudiado la evolución del significado de las palabras del lenguaje.

Para este autor (1950), algunas palabras se fusionan con los vocablos que las acompañan. “A los conglomerados de palabras donde las palabras se funden en un bloque significante y se influyen recíprocamente les daremos el nombre de ‘sintagmas’”, explica Casares (1950, p. 52-53). Por ejemplo, el sustantivo *mar*, en **mar de rosas** y **mar a mar**, se funde con las palabras que lo acompañan y de este bloque se extrae el significado. Los sintagmas son unidades léxicas constituidas por dos o más palabras, y Casares (1950) los clasifica en locuciones, frases proverbiales, refranes y modismos, realizando una descripción minuciosa de sus características. Ahora bien, para este autor (ídem) **agua clara** y **libro de cuentos** son grupos de palabras que no imponen ninguna restricción. En base a esto este autor desconsideró las colocaciones como parte de la Fraseología. La obra de Casares fue traducida al ruso hacia 1958 (RUIZ GURILLO, 1997) y ayudó a complementar las investigaciones soviéticas sobre la sistematización de las construcciones pluriverbales.

Continuando con los trabajos en lengua española, Ruiz Gurillo (1997, p. 8) menciona la influencia de la fraseología soviética en los trabajos de las cubanas Carneado Moré y Tristán Pérez (1985). Estas autoras (ídem) sufrieron esta influencia durante el período de tiempo en que trabajaron en la URSS. Esto dio lugar a la publicación de *Estudios de fraseología* (1985) y a su interés por la Fraseografía con la elaboración de un diccionario cubano de fraseologismos. Estas obras

enriquecieron especialmente los estudios fraseológicos al desarrollar el pensamiento y tipología soviética adaptándola a la lengua española.

Un nombre que se destaca por su relevancia en el estudio de los fraseologismos es el del colombiano Alberto Zuluaga, discípulo de Coseriu, que publica su tesis doctoral *Introducción al estudio de las expresiones fijas* en el año 1980. Sin embargo, en el artículo publicado en 1975, *La fijación fraseológica*, este autor ya anticipa un análisis sobre las expresiones fijas en el que se evidencia la influencia de Coseriu (1996) en lo que se refiere a la técnica del discurso y el discurso repetido.

Para Coseriu (1996):

La diferencia entre discurso repetido y técnica es importante para el análisis lingüístico por lo siguiente: las expresiones prefijadas (y así también sus modificaciones intencionadas) pueden eludir las reglas sincrónicas normales de una lengua [...] o también citas en lengua extranjera que pueden pertenecer a una u otra lengua histórica [...]. La técnica real de la lengua contiene, ante "lo hablado", ante "el discurso repetido", todo lo que los hablantes necesitan para la construcción de nuevas expresiones, es decir, las palabras y los instrumentos gramaticales y los procedimientos, las reglas para la modificación y combinación de las palabras en el discurso (COSERIU, 1996, p. 28-29).

De acuerdo con ello, Zuluaga (1975) observa que las expresiones fijas pertenecen al discurso repetido y que el hablante de la lengua las reconoce por nombres como "dichos", "modismos", "fórmulas", "frases hechas", "frases proverbiales", "refranes", etc. Son combinaciones fijas de dos o más palabras que no se pueden explicar por las reglas de la técnica del discurso. Su principal característica es que son fijas y "repetidas en bloque", sin modificaciones, ni exclusión de alguno de sus componentes (ZULUAGA, 1975). Este autor (1980) aclara que el significado de estas construcciones no se constituye a partir del sentido de cada una de sus partes, ni por la combinación resultante, porque su significado deviene del bloque.

Los trabajos sobre las expresiones fijas de Zuluaga (1975) y las contribuciones provenientes de la Fraseología de la antigua Unión Soviética, comenzando con los estudios de las cubanas Carneado Moré y Tristán Pérez (1985), no se publicaron en España en ese momento y, este es el motivo por el que se produjo "un frenazo desde el 50 hasta mediados de la década de los 90", explica Penadés Martínez (2012, p. 6).

En 1996, la obra *Manual de Fraseología Española* de Corpas Pastor establece un marco en los estudios sobre la fraseología española al desarrollar una clasificación de los fenómenos fraseológicos. Corpas Pastor explica que la formación de oraciones en el discurso se realiza de forma automática e inconsciente, porque "no todas las combinaciones de palabras son totalmente libres, ya que hay muchos bloques prefabricados utilizados en la construcción del discurso" (CORPAS PASTOR, 1996, p. 15).

La formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje están determinados no sólo por las reglas libres del sistema, sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas. Dentro de este aspecto más fijo tienen cabida las combinaciones estables de palabras, muy generalizadas en la lengua, y de importancia capital en la adquisición y el procesamiento de la L1 (lengua materna) y la L2 (segunda lengua) (CORPAS PASTOR, 1996. p. 14).

Vale mencionar, asimismo, los trabajos de García-Page, que culminan en la obra *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones* (2008) donde este autor limita la concepción de fraseología y excluye completamente a las colocaciones.

Continuando con los estudios en el área de la lengua española destacamos el análisis de Ruiz Gurillo (1997), que en su tesis doctoral *Aspectos de fraseología teórica española* describe las diferentes concepciones sobre la fraseología teniendo como base los estudios sobre el tema realizados hasta esa fecha.

Completamos esta concisa introducción a la Fraseología de la lengua española con el trabajo detallado de Koike (2000), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, en el que este autor analiza minuciosamente las colocaciones del español reforzando su lugar de destaque dentro de los fraseologismos.

2.2 LOS LÍMITES DE LAS UFs

Esta nueva disciplina perfilada desde los estudios fraseológicos nació con la controversia de deslindar sus límites, adquirir autonomía y definir su objeto de estudio. Penadés Martínez (2012) explica que la Fraseología nació dentro del ámbito científico que incluye la Lingüística y aún continúa examinándose su relación con las otras disciplinas lingüísticas.

Dos disciplinas interrelacionadas, la Lingüística y la Psicolingüística, han permitido comprobar, a través de estudios computacionales de corpus extensos y de investigaciones sobre la adquisición y procesamiento del lenguaje materno y de la LE (CORPAS PASTOR, 1996), la existencia de combinaciones estables de palabras. Aunque aparentemente el hablante elabora sus discursos de forma libre existen bloques prefabricados de palabras que se incluyen en el proceso de construcción del discurso de forma automática, sin que el hablante los perciba (ídem, 1996). Es este el aspecto estable de la lengua que pasó a denominarse de Fraseología y, en un inicio, se consideró como una subdisciplina de la Lexicología. El objeto de estudio, en ambas, se configura como unidad de vocabulario; sin embargo, en la Fraseología se considera la combinación fija de palabras y en la Lexicología, la unidad simple o palabra (RUIZ GURILLO, 1997).

Esta autora (ídem) explica:

En resumen, la aparente independencia de la fraseología suponía una manera de buscar un terreno propicio para hablar de ciertas unidades que durante siglos habían sido únicamente abordadas por la paremiología como exponentes culturales de la idiosincrasia de un pueblo. Su estudio lingüístico sistemático requería dicha separación y el establecimiento de unos límites frente al resto de disciplinas lingüísticas. Puede decirse que, gracias al avance de la lexicología, fue posible abordar su análisis desde una nueva visión, de modo que comenzará a tratarse la fraseología como disciplina independiente que se encarga de todo lo relativo a las combinaciones fijas de palabras (RUIZ GURILLO, 1997, p. 36).

Esto permite que se estudien aspectos como su origen, su conformación interna, cómo son producidos por el hablante, entre otros. Las opiniones en este sentido son heterogéneas, algunas favorecen las relaciones entre la Lexicología y la Fraseología, o entre la Sintaxis y la Fraseología. Otras corrientes consideran que los fraseologismos son combinaciones de palabras que se explican de la misma manera que las palabras, en oposición a las disciplinas gramaticales como la Sintaxis o la Morfología (RUIZ GURILLO, 1997).

Hay quienes consideran la Fraseología parte de la Estilística, pues ambas estudian los desvíos a partir de la norma lingüística conservando la misma independencia que la Sintaxis o la Lexicología (ídem). Otros la analizan desde el punto de vista de la Paremiología. Sin embargo, algunos investigadores, al estudiar sus rasgos distintivos logran deslindarlas y apuntan que la Fraseología estudia las combinaciones estables que incluyen “enunciados estables carentes de mensajes

sentenciosos” (SEVILLA MUÑOZ, 2012, p. 3) y, en cambio, la Paremiología se dedica a estudiar “los enunciados estables, breves y sentenciosos, denominados paremias” (ídem). El alto grado de interrelación no impide afirmar que se trata de dos disciplinas independientes que siguen vías paralelas (SEVILLA MUÑOZ, 2012).

Ruiz Gurillo (1997, p. 20) considera que la Fraseología debe constituirse en una disciplina independiente, pero como “confluencia de diversas disciplinas” y por ese motivo, cuando se aborda fraseología se tratarán cuestiones de morfología (creación léxica), de sintaxis (respecto a las combinaciones de palabras), de lexicología y semántica, de pragmática (sobre su riqueza expresiva) “e, incluso, de sociolingüística y psicolingüística, etc., de un modo similar a como propugnaba una parte de la lingüística soviética, es decir, de forma integrada dentro de una disciplina independiente” (RUIZ GURILLO, 1997, p. 27). De esta forma detendrá una identidad única en relación con las otras disciplinas y esto permitirá su estudio desde una nueva perspectiva, comenzando con las peculiaridades propias de la Fraseología.

Desde este momento se perfila el surgimiento de la Fraseología como rama independiente de la Lingüística, pero en una relación estrecha con las otras disciplinas mencionadas anteriormente, estableciéndose una interdisciplinaridad.

Algunos lingüistas no se han puesto de acuerdo en cuanto al nombre de la disciplina, ni cómo debe llamarse su objeto de estudio. Corpas Pastor (1996) se basa en la definición de Fraseología del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)⁸, en su cuarta acepción: “conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” y opta por Fraseología para denominar esta disciplina.

Para Monteiro-Plantín (2014), Fraseología se refiere al término utilizado para designar al conjunto de fenómenos fraseológicos constituido por combinaciones de palabras que presentan una cierta estabilidad e idiomatismo incluidos dentro de la competencia discursiva de los hablantes. Al mismo tiempo, esta autora (2014) entiende la Fraseología como el término con el que se denomina a la disciplina independiente que los estudia, en todos los niveles del análisis lingüístico, desde el fonético al discursivo-pragmático.

⁸ En la actualidad se le denomina *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) porque incluye todas las Academias de la Lengua Española y no sólo la Real Academia Española.

Cabe señalar que, a través de nuestra investigación, constatamos que el objeto de estudio de la Fraseología adopta varias denominaciones como expresión pluriverbal, unidad pluriverbal lexicalizada, unidad léxica pluriverbal, expresión fija, expresión idiomática, modismo, fraseologismo, frase hecha, giro, fórmula proverbial, fórmula comunicativa, unidad lexicalizada y unidad fraseológica. Unidades fraseológicas (UFs) y fraseologismos son las denominaciones que se emplean preferentemente en España, de acuerdo con Penadés Martínez (2012), que también aclara que esta denominación se aplica de forma genérica a un grupo que reviste diferentes características.

Corpas Pastor (1996) descarta “expresión fija” por hacer referencia sólo a una de las características, la fijación y, asimismo, excluye "unidad pluriverbal" porque sólo indica explícitamente la condición de estar formada por al menos dos palabras ortográficas.

A lo largo de este trabajo, adoptaremos la denominación Unidad Fraseológica (UF) dado que es la más frecuente y extendida actualmente (CORPAS PASTOR, 1996) además de hacer referencia directa a su campo de estudio: la Fraseología. Corpas Pastor define las UFs, objeto de estudio de la Fraseología, como

unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20).

Creemos pertinente explicar más a fondo los aspectos que conforman las UFs. Así, la frecuencia de uso se refiere a su aparición en el lenguaje general y la frecuencia de coaparición se refiere a la frecuencia en que los elementos constituyentes aparecen de forma conjunta, en oposición a la frecuencia en la que aparecen solos. Otra característica es la institucionalización, que tiene su origen en el uso repetido de una expresión en el discurso y que termina siendo sancionada, debido a su uso, por la comunidad hablante. Para Zuluaga, las expresiones fijas “no son, pues, producidas en cada acto de habla, sino 'reproducidas', repetidas en bloque” (ZULUAGA, 1975, p. 226). Desde el punto de vista funcional, se trata de una fijación arbitraria y Zuluaga (1975, p. 229) aclara con los siguientes casos: **pagar el**

pato, el objeto directo está en singular, **pagar los platos rotos**, el objeto directo está en plural, **buenas noches** está en plural mientras que en portugués se dice en singular, *boa noite*. Estos ejemplos comprueban la arbitrariedad de este aspecto.

Cuando una comunidad hablante cambia la interpretación semántica de una expresión, se produce una especialización semántica. Desde esta perspectiva, el aspecto de la idiomatidad es la especialización semántica en su más alto grado (CORPAS PASTOR, 1996). Penadés Martínez (2012) señala que la idiomatidad es un rasgo que admite niveles de fijación semántica dado que algunas combinaciones pueden “estar más fijas que otras en cuanto a su significado” (ídem, p. 9) y por ese motivo distingue:

- UFs idiomáticas (cuando el sentido de la UF **no** se puede deducir a partir del significado de sus componentes);
Ortega es **un disco rayado** con su eterno tema ('una persona que se repite continuamente al hablar', no corresponde al significado de las palabras **disco** y **rayado**);
- UFs no idiomáticas
antes de todo ('en primer lugar', es perfectamente comprensible);
- UFs semidiomáticas
Pero tampoco puede presentarse con **las manos vacías** ante los líderes sindicales (sin aportar nada).

Otro aspecto, el de la variación, se refiere a la posibilidad de cambio léxico, ya sea ocasional, ya sea permanente, que sufren las UFs. Corpas Pastor (1996) subdivide esta categoría en tres: variantes⁹, modificaciones¹⁰ y grados¹¹. Zuluaga (1975) describe las variantes como dos UFs de la misma lengua funcional, sin diferencias de significado, libres e independientes de los contextos, parcialmente iguales y fijas (**coger las de Villadiego / tomar las de Villadiego**).

Con respecto a las modificaciones, Corpas Pastor (1996) aclara que el grado de modificación que sufre una UF depende de su institucionalización y fijación, es el caso de una UF que, aunque con cambios, continúa siendo reconocida por la comunidad hablante. Por último, esta autora (ídem) se refiere a la gradación, un aspecto que abarca todas las UFs, puesto que estas presentan diversos grados de

⁹ Cuando hay cambios en alguno/s de los elementos de la UF que no afectan su sentido.

¹⁰ Cuando hay alteraciones en la UF que no impiden que continúe siendo reconocida.

¹¹ Se refiere a la escala de cambios que pueden sufrir las UFs.

variación, institucionalización, fijación estructural y estructura semántica en términos de idiomatidad. La gradación es una característica sumamente importante, pues hasta ha servido de referencia para la clasificación de las UFs por parte de diversos autores.

A continuación, analizamos una concepción amplia y una concepción restringida de la Fraseología y se delimitan las clases combinatorias de palabras que forman parte de esta disciplina (CORPAS PASTOR, 1996; RUIZ GURILLO, 1997).

2.3 LA TIPOLOGÍA DE UFs

Un trabajo que se destaca en la clasificación de las UFs es el de Ruiz Gurillo (1997). Esta autora distingue dos concepciones del hecho fraseológico, una estrecha y otra amplia.

La concepción estrecha de la Fraseología se limita a prestar atención únicamente a las unidades que se ajustan a los límites de la palabra o del sintagma. Desde esta perspectiva, algunos autores consideran que estas unidades son el núcleo prototípico de la Fraseología. Esta concepción se caracteriza por medir los niveles de idiomatidad y fijación. En el núcleo, están aquellas unidades con mayor idiomatidad y fijación (**pagar el pato**) y en la periferia, las que poseen menor idiomatidad y fijación (**importar un pito, importar un bleado**), estando en la frontera con las combinaciones libres (RUIZ GURILLO, 1997).

Ya la concepción amplia abarca las unidades anteriores, más otras unidades superiores que poseen un carácter estable como los aforismos, las paremias, las frases proverbiales, las frases hechas, etc. Ruiz Gurillo (1997) puntualiza que, aunque se pueden constituir diversos grados de fijación que varían entre construcciones fijas, semifijas a construcciones libres, es imposible establecer una fijación total pues hasta las expresiones fijas sufren algún tipo de modificación.

Un criterio que ayuda a clasificar estas unidades dentro de la concepción amplia es el concepto de centro y periferia. A partir de una jerarquización, se parte de un centro formado por construcciones más estables equivalentes a la palabra o el sintagma (locuciones) y se llega a la periferia integrada por unidades mayores como refranes, alusiones literales, vocabulario técnico, expresiones figuradas, unidades sintagmáticas, fórmulas, expresiones cuasi-libres y dialogismos, entre otros. (RUIZ GURILLO, 1997).

En la frontera de límites borrosos entre el centro y la periferia, estarían situadas las frases proverbiales que, formalmente en algunas ocasiones, se parecen con una locución y en otras, con un refrán. Ruiz Gurillo (1997) presenta dos ejemplos de frases proverbiales, **armar la de San Quintín** y **contigo pan y cebolla**. El primer ejemplo es una frase proverbial del tipo 1, que se asemeja con una locución, y el segundo ejemplo es una frase proverbial del tipo 2, similar a un refrán. Según se acaba de ilustrar, los límites entre los dos tipos de expresiones no son tajantes y sí, difusos.

Esta autora (ídem, p. 46) adopta la concepción estrecha de Fraseología porque permite “no sólo configurar un prototipo para dichas unidades, sino también observar las interrelaciones que manifiestan con otras combinaciones de palabras” (RUIZ GURILLO, 1997, p. 46) y así observar las relaciones de las locuciones con las otras unidades sintagmáticas.

Por su parte, Corpas Pastor (1996) presenta una clasificación del sistema fraseológico de la lengua española combinando el criterio de enunciado (acto de habla) con el de fijación en la norma, en el sistema o en el habla, de acuerdo con la tricotomía de Coseriu (1980) vista anteriormente.

La propuesta de esta autora define enunciado como “una unidad de comunicación mínima que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero también puede estar compuesta de un sintagma o una palabra” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51).

Teniendo en cuenta esta combinación de criterios, las UFs se dividen en dos grupos, considerando si aparecen o no de forma completa en el discurso. Así, a partir de la fijación del enunciado la autora clasifica las UFs en tres esferas:

1. enunciado incompleto:

- ESFERA I: UFs fijadas sólo en la norma, sintagmas que han desarrollado algún grado de fijación debido a su uso.

Son las COLOCACIONES: **año fiscal, celebrar una reunión, dinero negro.**

- ESFERA II: UFs del sistema.

Son las LOCUCIONES: **dar gato por liebre, vacas flacas, de pies a cabeza.**

2. enunciado completo (fraseológico):

- ESFERA III: actos del habla con fijación.

Incluye las PAREMIAS, CITACIONES, REFRANES, FÓRMULAS RUTINARIAS: **Vísteme despacio, que tengo prisa, Poderoso caballero es Don Dinero, Buenas tardes.**

Por considerar que esta concepción, además de abarcar todos los tipos de fraseologismos, los ordena de forma clara, hemos decidido adoptar esta clasificación como base para nuestro estudio. Castillo Carballo (2006) resalta que con esta taxonomía se han conseguido incluir las colocaciones en el ámbito de la Fraseología, porque generalmente o no se las tomaba en cuenta o eran incorporadas entre las locuciones.

Así, de acuerdo a la taxonomía de Corpas Pastor (1996), los ejemplos que presentamos al inicio de este trabajo: **cumplir años, recibir un regalo y tener clase** pertenecen a la Esfera I. Son enunciados incompletos, fijados en la norma, con algún grado de fijación y se incluyen dentro de la categoría de las COLOCACIONES. En este trabajo nos ocuparemos de este tipo de combinaciones que “son elementos que entran dentro de la competencia de la semántica léxica del usuario, de su entendimiento de las relaciones internas de las palabras”¹² (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 132). Analizaremos más detenidamente este tipo de fraseología constituida por una serie de subtipos en el capítulo siguiente.

¹² Texto original: “[...] son elementos que entran dentro da competencia da semántica léxica do usuario, do seu entendemento das relacións internas das palabras”.

3 LAS COLOCACIONES

La palabra colocación (*collocation*, en inglés) fue usada por primera vez por Firth, en 1957, en el ámbito de la lengua inglesa, en su obra *Papers in Linguistics 1934-1951*. En esta obra, Firth (1957) llamó la atención sobre la coocurrencia frecuente de ciertas palabras y cómo, en esos casos, el significado dependía de la combinación de palabras y no del significado contextual. Para Firth (ídem), el concepto de colocación representaba la combinabilidad de las palabras, y lo ilustró por medio del ejemplo **noche oscura**, donde el significado de **noche** proviene de su relación con **oscura** y por lo tanto, **oscura**, es la colocación de **noche**. Actualmente, se entiende por colocación conceptos lingüísticos heterogéneos que pasaremos a desarrollar a lo largo de este capítulo.

Sinclair (1991) es uno de los precursores del concepto de colocación (*collocation*). Para este autor, la colocación está formada por un núcleo (*node*) y un colocado (*collocate*) que es la palabra que lo acompaña en su entorno. Cada palabra puede ser o núcleo o colocado, pero nunca ambos al mismo tiempo. Este autor se basa en análisis estadístico, por medio de la lingüística de corpus, para averiguar qué combinaciones son frecuentes y usuales en la lengua estudiada. En cuanto a la colocación, la descripción de cada una de las palabras tiene un valor diferente. “Si la palabra *a* es el doble de frecuente que la palabra *b*, entonces cada vez que aparecen juntas es dos veces más importante para *b* que para *a*”¹³ (SINCLAIR, 1991, p. 115). Entonces, para fines estadísticos, al contar las ocurrencias de *a* con *b*, una cantidad se registra en el perfil de *a*, y el doble, se registra en el perfil de *b*. Por tanto, se analiza la frecuencia de coaparición de la colocación y la frecuencia individual de las partes, dejando de lado el aspecto semántico y sintáctico. Los estudios de Sinclair dieron origen a la elaboración de diccionarios en lengua inglesa que se basaron en corpus textuales (Higueras, 1996).

Es relevante mencionar el estudio realizado por Hausmann (1998) que delinea las colocaciones a partir de la división del vocabulario de una lengua en dos bloques, conforme el criterio de cohesión semántica entre palabras. En uno de los bloques están las palabras autosuficientes, semánticamente autónomas, que se pueden definir sin un contexto sintagmático y que, por lo tanto, se aprenden sin

¹³ Texto original: “If word *a* is twice as frequent as word *b*, then each time they occur together is twice as important for *b* than it is for *a*”.

contexto, son las palabras autosemánticas. El otro grupo está formado por palabras que los alumnos de LE no pueden aprender sin algún contexto semántico, ya que precisan de una referencia porque son sintagmáticamente dependientes; son las palabras sinsemánticas. Las palabras autosemánticas son en su mayoría sustantivos como **cabello** (concepto concreto) o **admiración** (concepto abstracto), pero se incluyen en esta categoría algunos verbos como **dormir** y adjetivos como **agradable**. Por otro lado, las palabras sinsemánticas “están al servicio de las autosemánticas. Las hacen funcionar o describen sus propiedades características. No las podemos citar sin las autosemánticas”¹⁴ (HAUSMANN, 1998, p. 65) y pueden presentar combinaciones diferentes en otra lengua. De acuerdo con Hausmann (1998), cuando se combina una palabra autosemántica con una sinsemántica, esta última no es de elección libre visto que presenta una restricción que si el hablante no nativo de LE la desconoce, no sabrá cuál elegir.

Desde la perspectiva de Hausmann:

La combinación de una palabra autosemántica con una semántica idónea es una **colocación**. La colocación pertenece a la lengua (a la lengua como norma = normalidad). Es una unidad multiléxica de la lengua en tanto que norma. Es transparente para el receptor que conoce las palabras empleadas, pero para la codificación de un texto está disponible en bloque. El extranjero debe aprenderla como unidad, si quiere utilizarla (HAUSMANN, 1998, p. 66)¹⁵.

En la *Gramática descriptiva de la lengua española* de la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE, 2000) se entiende por colocaciones las combinaciones composicionales frecuentes de palabras en el uso, “y por lo tanto no lexicalizadas” (2000, p. 4412). Esto quiere decir que las reglas que rigen su formación son propias y que a partir de sus componentes se predice su significado.

Por ello, la colocación se caracteriza como una combinación de palabras que, cuando el alumno no la conoce, precisa aprenderla en su conjunto porque fue impuesta en la lengua en tanto que norma. Aunque las colocaciones son fácilmente comprensibles, pues pueden ser total o parcialmente transparentes, representan un

¹⁴ Texto original: “[...] están ó servicio das autosemánticas. Fanas funcionar ou describen as súas propiedades caracetrísticas. Non as podemos citar sem as autosemánticas”.

¹⁵ Texto original: “A combinación dunha palabra autosemántica cunha sinsemántica axeitada é unha **colocación**. A colocación pertence á lingua (á lingua como norma = normalidade). É unha unidade multiléxica da lingua en tanto que norma. É transparente para o receptor que coñece as palabras empregadas, pero para a codificación dun texto está dispoñible en bloque. O estranxeiro debe aprendela como unidade, se quere utilizala”.

obstáculo en el aprendizaje, ya que su dificultad radica en que son idiosincráticas. Por estar fijadas en la norma, cada comunidad elige, establece y fija por el uso sus propias combinaciones que pasan a ser distintivas de ese grupo de hablantes. En este sentido, Higuera García (2006, p. 72) considera el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en la LE como la barrera que separa al nativo del estudiante de esa lengua que, al realizar la traducción literal de las colocaciones desde su LM, tiene dificultades y hace selecciones equivocadas en su producción oral y escrita.

Como ilustra Corpas Pastor (1996), un aspecto semántico relevante de las colocaciones es que la base presenta autonomía semántica y selecciona frecuentemente, en su colocativo, un significado especial que sólo está presente en coocurrencia. El estudiante no tiene dificultades en la comprensión de la colocación, porque, si sabe las palabras por separado, entiende el conjunto. El problema radica en la producción y a partir del desconocimiento del aprendiente de que algunas palabras aparecen en el discurso junto con otras, no participa de la "complicidad lingüística" de los nativos (CASTILLO CARBALLO, 2000, p. 269).

De acuerdo con Hausmann:

Podemos, por tanto, decir que la colocación es una relación orientada y que sus dos constituyentes tienen un estatuto semiotáxico distinto. Uno, el constituyente caracterizado, juega el papel de núcleo, semiotáxicamente autónomo, independiente (yo le llamo base de la colocación). El otro, el constituyente caracterizante, juega el papel de satélite, semiotáxicamente dependiente (yo le llamo colocativo) (HAUSMANN, 1998, p. 61)¹⁶.

Aunque por su significado literal son fáciles, en general, de entender, el aprendiente de E/LE, nativo de portugués, presenta dificultad en su uso. Precisamente porque son transparentes o parcialmente transparentes, tiende a traducirlas del portugués al español, sin pensar que las opciones combinatorias en español puedan ser otras. Esto se debe, al menos en parte, porque este tipo de combinación no se trabaja específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española para hablantes del portugués en Brasil y porque los materiales didácticos tampoco lo incluyen, como ya explicamos anteriormente.

¹⁶ Texto original: "Podemos, xa que logo, dicir que a colocación é unha relación orientada e que os seus dous constituíntes teñen un estatuto semiotáxico distinto. Un, o constituínte caracterizado, xoga o papel de núcleo, semiotáxicamente autónomo, independente (eu chámolle base da colocación). O outro, o constituínte caracterizante, xoga o papel de satélite, semiotáxicamente dependente (eu chámolle colocativo)".

Cabe señalar que, desde la perspectiva de Zuluaga (1975, 1998), las colocaciones no forman parte de la Fraseología. Este autor hace una división e incluye en la técnica del discurso todo el vocabulario de la lengua con sus reglas y los elementos necesarios para combinarlo y, en otra categoría incluye el texto repetido, compuesto por combinaciones fijas de dos o más palabras como **quedarse para vestir santos**, que se reconocen como frases hechas. Al analizar la fijación y la idiomatidad de las combinaciones concluye que las colocaciones no integran las UFs y lo justifica ilustrándolo por medio de una analogía entre las partes del día y ciertas formas lingüísticas. Para Zuluaga (2002), si se compara “las colocaciones con el crepúsculo”, “las combinaciones libres con el día” y “las UFs con la noche” es evidente que aunque no se puedan establecer límites rígidos entre las partes del día, se puede tener un concepto claro de cada una de las tres partes, al igual que es posible discernir las diferencias entre estos tres conceptos lingüísticos. En su estudio sobre la fijación fraseológica (ídem, 1975), cuando analiza las combinaciones **guiñar los ojos** y **fruncir el entrecejo** reconoce que integran una categoría diferente que sufre una restricción combinatoria, porque **guiñar** y **fruncir** sólo funcionan dentro de esas combinaciones. En ese caso, Zuluaga explica que “elementos únicos de este tipo pueden, incluso, funcionar solos en el discurso, pero, desde luego, evocando inevitablemente el lexema implicado” (ídem, 1975, p. 233), por lo que este autor entiende que estos no son casos de fijación, sino de implicación léxica y, por lo tanto, no son UFs. **Guiñar**, por ejemplo, es un verbo que puede figurar solo, pero conlleva en su significado el sustantivo **ojos**, puesto que **guiñar** sólo se combina con **ojos**.

Teniendo todo ello en cuenta, podemos señalar que existen discrepancias en cuanto al concepto de colocación y diversos aportes en los estudios fraseológicos han profundizado estas cuestiones. Uno de los propulsores de incluir las colocaciones dentro de los casos de combinatoria restringida ha sido Bosque (2010), para quien el análisis de la selección léxica es un problema semántico. De acuerdo con este autor (ídem, 2010), para comprender cómo se realiza la selección léxica es necesario reflexionar sobre cómo los predicados restringen a sus argumentos y no priorizar la frecuencia de coaparición o la fijación en la gramática.

Ahora bien, Barrios Rodríguez (2015) considera que si analizamos el concepto de combinatoria restringida podemos concluir que se trata de un concepto más amplio que el de colocación, y por ese motivo posibilita agrupar “combinaciones

que se repiten de modo sistemático o incluso rutinario, que se dan porque existe [...] algún tipo de restricción léxica, no semántica (ídem, 2015, p. 19). Esta autora (2015) lo ejemplifica por medio del verbo **nacer** que se usa con el sentido de “empezar a existir”, con los sustantivos **amor** y **pelo**: **nace el amor**, **nace el pelo**. La autora explica que no se trata de una restricción semántica, porque en ese caso se podría usar **nacer** con otros sentimientos o con otras partes del cuerpo y no decimos nace una decepción o nace un lunar. Barrios Rodríguez (2015) aclara que existe una restricción al seleccionar **amor** y **pelo** que no tiene ninguna relación con el significado de **nacer**, se trata de otras cuestiones lexicales que se entienden como restricción léxica.

Por su parte, Tagnin (2005) clasifica las colocaciones a partir del nivel sintáctico e identifica, en primer lugar, las unidades lingüísticas que se caracterizan por la combinabilidad de sus elementos. Según la autora (2005, p. 30), una colocación es “una combinación lexical consagrada de dos o más palabras de contenido”¹⁷, como, por ejemplo: **sonar el teléfono** en español, pero *tocar* en portugués y “en general no hay regla sintáctica o explicación semántica que justifique la coocurrencia de estos dos (o más) elementos”¹⁸ (TAGNIN, 2005, p. 30).

Para Alonso-Ramos (2010, p. 2) “no todas las colocaciones presentan el mismo grado de idiosincrasia, de transparencia semántica o de fijación”, pero lo que importa es la selección restringida de determinadas unidades léxicas para expresar un significado dado en combinación con otras unidades léxicas.

Corpas Pastor (1996), como ya hemos señalado anteriormente, considera que las colocaciones son UFs formadas por dos unidades léxicas que se encuentran en relación sintáctica, “y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 66). En cuanto a sus componentes, la base semánticamente autónoma, selecciona en el colocativo “una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 66).

Como último aporte presentamos las características formales y semánticas de las colocaciones conforme la taxonomía de Koike (2000): la coocurrencia frecuente de dos lexemas, las restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional, la

¹⁷ Texto original: “[...] combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo”.

¹⁸ Texto original: “[...] em geral não há regra sintática ou explicação semântica que justifique a coocorrência desses dois (ou mais) elementos”.

composicionalidad formal que admite cierta flexibilidad combinatoria, el vínculo entre los dos lexemas, la relación típica entre sus componentes y la precisión semántica de la combinación.

Es conveniente puntualizar que, aunque existen numerosos estudios sobre las colocaciones, este concepto se emplea de forma diversa y no se ha concordado en una definición unánime. En lo que todos los investigadores coinciden es que como su uso es idiosincrático, el uso incorrecto de las colocaciones en un texto revela que el autor no conoce suficientemente la lengua. Por lo tanto, si el aprendiente brasileño practicara, en especial, las colocaciones divergentes, aprovechando la perspectiva del contraste entre el portugués y el español, podría mejorar su fluidez y competencia comunicativa.

A continuación, a partir de los aportes de Corpas Pastor (1996) y Koike (2000), conceptuamos y delimitamos los diversos tipos de combinaciones que se han incluido bajo el concepto de colocación para, en un segundo momento, centrarnos en la categoría de verbo+sustantivo, objeto de nuestro trabajo.

3.1 CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS COLOCACIONES

Dentro de la Fraseología, según la taxonomía de Corpas Pastor (1996), elegimos las colocaciones que son UFs pertenecientes a la esfera I, conforme la clasificación de esta autora (1996, p. 51).

La primera esfera de nuestra clasificación comprende colocaciones, es decir, unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna) [...] Presentan fijación externa analítica, al ser empleadas como combinaciones de determinadas unidades léxicas para el análisis ya establecido del mundo, frente a otras unidades teóricamente posibles en la misma medida (CORPAS PASTOR, 1996, p. 53).

La fijación interna es la característica fundamental que diferencia las colocaciones de las combinaciones libres de palabras. Cabe señalar que lo que las distingue de las locuciones es que son combinaciones generadas en la norma y no en el sistema. El significado de una colocación refleja los significados de sus partes

constituyentes y, por lo tanto, es una combinación que se decodifica más fácilmente porque su sentido es literal, como ya hemos mencionado.

Podemos dividir las colocaciones en dos categorías: las colocaciones gramaticales y las colocaciones léxicas. Las propuestas de enseñanza de la lengua española se han encargado de estudiar las colocaciones gramaticales como **acordarse de, caer en**, que son de naturaleza sintáctica, compuestas de una construcción de verbo con complemento preposicional de régimen, que no serán objeto de nuestro estudio. Nuestro trabajo se abocará sobre las colocaciones léxicas adoptando la propuesta de Koike (2000, p. 17-22), que las define según sus aspectos formales y semánticos.

Las colocaciones léxicas (KOIKE, 2000, p. 40) se dividen en colocaciones simples, formadas por dos unidades léxicas simples como **rebanada de pan, sudar copiosamente** o **salir ileso**, y colocaciones complejas, formadas por una sola unidad léxica (UL) y una unidad fraseológica (locución nominal, verbal, adjetiva o adverbial), como **dormir como un tronco, levantar castillos en el aire** o **reírse a carcajadas**.

Elegimos trabajar sólo las colocaciones simples porque son las más utilizadas en los niveles iniciales. Las colocaciones léxicas simples, según la propuesta de Koike (2000, p. 17-22, 278-280), presentan los siguientes aspectos formales y semánticos:

Características formales:

- frecuencia de coaparición de dos unidades léxicas, teniendo en cuenta que no todas las combinaciones de alta frecuencia son colocaciones léxicas. Por ejemplo, **cumplir años** es una colocación de uso frecuente; por otro lado, **limpiar la casa, limpiar el cuarto** y **limpiar la cocina**, que son combinaciones muy frecuentes, no son colocaciones, son combinaciones libres.
- las restricciones combinatorias de uso tradicional en un idioma que le otorgan un carácter arbitrario. Aguilar-Amat Castillo (1993, p. 267) explica que “cada lengua ha desarrollado un tipo distinto de asociaciones en virtud de su realidad histórica, ambiental, cultural y lingüística”. Por ese motivo, como hemos visto en el inicio, aunque la lengua española y la

lengua portuguesa tienen los verbos **tomar** y **pegar**¹⁹, su uso es diferente en cada lengua. En español, el sustantivo **ómnibus** elige el verbo **tomar**, **tomar un ómnibus** y en portugués, el sustantivo *ônibus* elige el verbo *pegar*, *pegar o ônibus*. Lo mismo ocurre con **recibir** y **ganar**. En español, el sustantivo **regalo** elige **recibir**, **recibir un regalo** y en portugués se usa *ganar*, *ganhar um presente*. La opción es diferente según la comunidad lingüística de lengua.

- la composicionalidad formal. Esta propiedad permite cierta flexibilidad combinatoria, sintáctica y morfológica al sustituir alguno de los componentes como en **resolver una duda** o **solucionar una duda**; **violar las normas**, **transgredir las normas** o **vulnerar las normas**, o al modificar incluyendo un adjetivo como **dar una conferencia corta** o **dar una conferencia larga**.

Características semánticas:

- el enlace entre dos lexemas, establecido a partir de sus significados léxicos que permite cambios de categoría gramatical: **discutir acaloradamente/discusión acalorada**; **luchar encarnizadamente/lucha encarnizada**.
- la relación típica entre sus componentes. Pongamos por caso los siguientes ejemplos: **tocar el piano**, **afinar el piano**, **limpiar el piano** y **comprar el piano**. La relación típica se establece con **piano** como instrumento musical. El sustantivo **piano** (base de la colocación) tiene un vínculo con **tocar** y **afinar** (colocativo) conformando las colocaciones **tocar el piano** y **afinar el piano**. **Limpiar** y **comprar un piano** son combinaciones libres.
- la precisión semántica de la combinación: el nativo del español sabe exactamente qué palabras usar cuando quiere referirse al momento de

¹⁹ A esta clase de palabras se les llama falsos cognados, falsos amigos o palabras heterosemánticas. Son vocablos de dos lenguas diferentes que aunque presentan semejanzas en la forma son divergentes en el significado, **tomar** (español) en portugués significa *pegar* y el sentido de **pegar** (español) en portugués es *colar* o *bater*. Como se trata de una dificultad específica que afecta al lusohablante es imprescindible alertar al estudiante de forma de que perciba este fenómeno. Cuando se incluye un falso cognado dentro de una colocación, esto conlleva una dificultad mayor, por lo que se debe realizar un trabajo lexical más complejo, con una práctica significativa por parte del estudiante.

‘cubrir el cuerpo con una ropa’, y elige la colocación: **ponerse la ropa**. El estudiante brasileño que estudia español probablemente diría: vestir la ropa. El verbo **vestir** existe en español, pero no se usa en este caso.

Es conveniente destacar que las diferencias entre las colocaciones y los sintagmas libres pueden ser identificadas a nivel de la norma, porque desde el punto de vista del sistema son formadas por reglas de la creación de la lengua (CORPAS PASTOR, 1996). Las colocaciones, a diferencia de las combinaciones libres, tienen preferencias de combinación y restricción impuestas por el uso. Así pues, como resultado del empleo habitual y repetido de la colocación, esta combinación continuó apareciendo siempre junta. Por lo tanto, podría haber muchas posibilidades en el sistema, pero el uso recurrente en la comunidad lingüística consagró esta combinación de palabras.

Corpas Pastor (1996) afirma que palabras con similitud semántica (dentro de una familia de palabras) no siempre comparten la misma extensión colocacional. Por ejemplo, en el caso de los sinónimos **anotación** y **nota**, la palabra **anotación** viene acompañada por **hacer/realizar**, **hacer una anotación** o **realizar una anotación**, en cambio estas extensiones colocacionales no acompañan la palabra **nota**, en este caso utilizaríamos **tomar nota** o **escribir una nota**.

La composicionalidad formal es un aspecto de las colocaciones que a veces causa confusión debido a las transformaciones que pueden sufrir sus componentes y que generalmente no ocurre con las locuciones. Esto se debe a las variantes de la colocación (combinaciones con igual sentido, pero con estructuras muy similares) que Corpas Pastor delimita, teniendo en cuenta las ponderaciones de Zuluaga (1980):

Para que dos unidades fraseológicas sean consideradas variantes, éstas deben darse dentro de la misma lengua funcional, no presentar diferencias de significado, ser libres e independientes de los contextos en que aparecen, ser parcialmente idénticas en su estructura y en sus componentes, y ser fijas, en el sentido de que formen parte de una serie limitada y estable (CORPAS PASTOR, 1996, p. 28).

Es decir, en las variantes hay un cambio de categoría en los elementos de la colocación que **no** modifica su valor léxico (ZULUAGA, 2002). Siguen algunos ejemplos para ilustrar la cuestión: **ajuste de cuentas/ajustar cuentas**, **prohibir terminantemente/prohibición terminante/terminantemente prohibido**, **el paso**

del tiempo/el tiempo pasa. Conforme Corpas Pastor (1996); Zuluaga (1975), no se pueden contar entre las variantes las variaciones diatópicas (regionales). Ese sería el caso de la colocación **coger el autobús** (España) frente a **tomar el autobús** (Hispanoamérica). En este caso no existe un cambio de categoría gramatical y por tanto, se trata de una variación.

Cabe mencionar que este fenómeno se presenta como una diferencia relevante entre las colocaciones y las locuciones. Las locuciones, en su mayoría, no tienen la posibilidad de reemplazar sus elementos debido a su asociación morfosintáctica, que no permite que agreguemos o substituyamos alguno de sus componentes, más adelante (Apartado 3.1.2) haremos un estudio más profundo sobre estas diferencias.

Como afirmamos anteriormente, en la colocación, es la base (que presenta autonomía semántica) que elige uno de los significados del colocativo. A partir de la categoría gramatical y de la relación sintáctica entre los elementos que constituyen una colocación es posible establecer una taxonomía de estas combinaciones.

Para este trabajo, presentamos la clasificación de seis tipos de colocaciones simples (formadas por dos unidades léxicas simples), basada en los trabajos de Corpas Pastor (1996, p. 67-76) y Koike (2000, p. 41-42).

1) Sustantivo+Verbo

a) Sustantivo (sujeto)+Verbo: **el rumor corre, la guerra estalla, el barco zarpa, el perro ladra.** También se incluyen construcciones pronominales como **una epidemia se declara y una polémica se desata**

b) Verbo+Sustantivo (objeto): **desempeñar un cargo, zanjar un desacuerdo, conciliar el sueño, acariciar una idea, asestar un golpe**

c) Verbo+Preposición+Sustantivo: **andar con bromas, ir en coche.**

2) Sustantivo+Adjetivo: **lluvia torrencial, amor ciego, conducta intachable**

3) Sustantivo+Preposición+Sustantivo: **banco de peces**

4) Verbo+Adverbio: **comer opíparamente**

5) Adverbio+Adjetivo/Participio: **rematadamente loco, relacionado estrechamente**

6) Verbo+Adjetivo: **resultar ileso, salir malparado**

Diversos estudios han intentado establecer criterios diferenciadores entre las colocaciones y las combinaciones libres y entre las colocaciones y las locuciones; sin embargo, la frontera entre estas categorías no es clara. Consideramos que la controversia ya se inicia en el concepto de colocación, si este debe basarse en criterios estadísticos priorizando la frecuencia o en criterios lingüísticos. En nuestro caso hemos priorizado los criterios lingüísticos y, basándonos en la taxonomía de Koike (2000, p. 22), resumimos aquí las características formales y semánticas que presentan las colocaciones:

- coocurrencia frecuente de dos lexemas;
- restricciones combinatorias debido al uso tradicional;
- cierta flexibilidad formal;
- vínculo típico entre los lexemas;
- significado relativamente transparente;
- mayor grado de precisión semántica.

Zuluaga (2002) puntualiza que, al no existir fronteras definidas entre los fenómenos fraseológicos, esto impide en algunos casos discernir si se trata de una colocación o de una unidad fraseológica. Observamos que Zuluaga llama de UF lo que otros autores llaman de locución. Para este autor (2002), la diferencia primordial entre las tres categorías, combinaciones libres, colocaciones y unidades fraseológicas, es la ausencia o presencia de algún tipo de fijación y considera que los límites imprecisos entre estas clases no significa que los conceptos y las definiciones sean ambiguos. Y explica que definir las colocaciones como “construcciones lingüísticas compuestas, a medio camino entre libres y fraseológicas” (ZULUAGA, 2002, p. 59) representa que esta clase posee características comunes con las otras dos categorías.

Decidimos orientar nuestro trabajo a la clase específica de colocaciones formadas por sustantivo+verbo porque, como observa Írsula (1994, p. 281), “las colocaciones sustantivo-verbales representan el grupo más numeroso y que mayor influencia tiene en la comunicación lingüística”. Gómez Molina (2004a) consolida esta afirmación al observar que esta clase es una de las más frecuentes y productivas de la lengua española junto con la de sustantivo+adjetivo.

Corpas Pastor (1996) divide la clase sustantivo+verbo en dos subgrupos de acuerdo con la función sintáctica del sustantivo, sustantivo (sujeto)+verbo y

verbo+sustantivo (objeto). Koike (2000), desde otra perspectiva, considera la categoría de verbo+preposición+sustantivo como clase independiente y añade este subgrupo. Para nuestro trabajo decidimos adoptar las clasificaciones de Corpas Pastor (1996) y Koike (2000), por lo que dividimos la categoría de sustantivo+verbo²⁰ en tres subgrupos, de acuerdo a sus combinaciones sintácticas. A continuación, presentamos de forma detallada cada uno de los subgrupos.

1) Sustantivo (sujeto)+Verbo

En este caso, el sustantivo es el sujeto gramatical y se relaciona con verbos intransitivos o pronominales. Koike (2000, p. 44) explica “que la mayor parte de los verbos que indican fenómenos meteorológicos y sonidos emitidos por animales constituyen colocaciones de este tipo”: **levantarse la niebla** y **ladrar el perro**. Corpas Pastor (1996) complementa que dentro de esta clase se incluyen las construcciones pronominales impersonales como **declararse una epidemia**, **desatarse una polémica**. También observa que estas colocaciones pueden presentar una afinidad léxica como en **tostar el sol** en que la definición del colocativo **tostar** incluye el **sol** dentro de su definición. Otros ejemplos: **latir el corazón**, **correr el rumor**, **cortarse la leche**.

2) Verbo+Sustantivo (objeto)

El esquema sintáctico es (sujeto)+verbo+sustantivo (complemento directo). Ningún verbo intransitivo está habilitado para formar colocaciones de este tipo. En general, son verbos transitivos directos formados por dos actantes: sujeto y objeto. Dentro de esta categoría se incluyen los verbos altamente polisémicos como **dar**, **tomar**, **hacer**, **tener** y **poner** que presentan combinabilidad colocacional extensa. Son verbos cuyo significado léxico es mínimo, en algunos casos, porque ejercen una función de auxiliar y los analizaremos más adelante (Apartado 3.2.1). Asimismo, se incluyen verbos con función de colocativo cuyas bases pertenecen al mismo campo semántico como **desempeñar un cargo**, **desempeñar una función** o **desempeñar un papel**. Dentro de esta categoría, puntualiza Corpas Pastor (1996), encontramos colocaciones como **conciliar el sueño** y no atraer el sueño y **acariciar una idea** y no tocar una idea con bases con combinaciones limitadas. Son numerosos los

²⁰ Denominaremos esta categoría de sustantivo+verbo o verbo+sustantivo, indistintamente.

verbos que se incluyen dentro de este grupo visto que es más frecuente encontrar al sustantivo cumpliendo función de complemento directo o circunstancial (KOIKE, 2000; ÍRSULA, 1994).

Ejemplos: **desempeñar un cargo, conciliar el sueño, acariciar una idea.**

3) Verbo+(...+) preposición+Sustantivo

El sustantivo núcleo del sintagma preposicional establece una combinación típica con un verbo. Estas colocaciones incluyen verbos transitivos, intransitivos o pronominales. Para Corpas Pastor (1996), esta categoría está incluida en la de verbo+sustantivo (objeto) como en **poner en funcionamiento, poner a prueba y redundar en beneficio (de).**

Ejemplos con verbos transitivos: **sacar** (a alguien) **de un apuro**, **tomar** (algo) **a broma**, **llenar** (a alguien) **de esperanza**.

Ejemplos con verbos intransitivos o pronominales: **caer en desuso**, **venir con chismes**, **dejarse de rodeos**.

Para delimitar la categoría de colocaciones de verbo+sustantivo presentaremos las diferencias entre esta clase y estructuras similares dentro de las combinaciones libres y las locuciones.

3.1.1 Diferencias con las combinaciones libres

Las combinaciones libres no poseen una restricción combinatoria, sólo dependen del enunciado del hablante, por lo que su “flexibilidad combinatoria, morfológica y sintáctica” (KOIKE 2000, p. 23) es libre. Pongamos por caso el verbo **comprar**, que admite una variedad de sustantivos cuyo límite es solo ‘aquello que se compra’. Se puede **comprar un libro** y esta es una combinación libre, pero, en cambio, **divulgar un libro, editar un libro, ilustrar un libro, imprimir un libro o publicar un libro** son colocaciones que tienen una restricción combinatoria²¹.

Barrios Rodríguez (2015, p. 9) aclara estas diferencias concretamente con las siguientes frases:

- 1) Con ese sombrero no se le ve el pelo.
- 2) Lleva el pelo teñido de rubio.

²¹ Ejemplos de la autora.

La primera frase puede expresarse de varias formas al sustituir **pelo** por **melena**, **coleta** o **trenza**. Sin embargo, en la segunda frase hay combinatoria restringida (ídem). Eso significa que no admite la sustitución por otras palabras aunque tengan el mismo significado. No se dice portar el pelo en lugar de **llevar el pelo**, ni es usual decir pelo pintado en lugar de **pelo teñido** y tampoco pelo amarillo en lugar de **pelo rubio**. La segunda frase es una oración con tres colocaciones: **llevar el pelo** (de algún modo), **pelo teñido** y **pelo rubio**. Esta autora (2015) define los conceptos de combinación libre y colocación de la siguiente forma:

Entendemos por combinación libre una combinación AB que significa 'AB', sentido que corresponde a la suma de los sentidos de las unidades léxicas A y B, deducible de sus propiedades semánticas, léxicas y sintácticas. [...] Entendemos por colocación una combinación AB en la que una de las unidades léxicas (A o B) no se elige libremente, sino con restricciones, y cuyo significado es 'S'; 'S' puede conservar el significado de 'A', o el de 'B', o ambos, pero 'S' nunca significará solo 'AB', y frecuentemente contendrá un sentido general, productivo y presente en otras muchas combinaciones (BARRIOS RODRÍGUEZ, 2015, p. 23-24).

En consecuencia, la combinatoria existente en la colocación restringe la selección y le da un sentido diferente como en la colocación **dar un salto**, que aunque sea composicional, el verbo **dar** no posee el significado usual de 'dar, entregar o donar', sino que perdió parte de su significado (BARRIOS RODRÍGUEZ, 2015).

Alonso-Ramos (2012a, p. 26) afirma que "mientras que en una combinación libre, la elección de una UL está guiada solo semánticamente, en una colocación, la elección del colocativo está guiada también lexicalmente". La autora (2012a) explica que en las colocaciones hay una coocurrencia léxica restringida, la elección de la UL sufre un control lexical. Al cuestionar si existe una clase especial de verbos colocativos, esta autora ejemplifica con el verbo **ocultar**, que funciona como un verbo colocativo con, por ejemplo, **admiración**, **ocultar su admiración** (por alguien), pero, asimismo, forma parte de combinaciones libres con el mismo significado como **ocultar el vaso roto**. Alonso-Ramos (ídem, p. 27) concluye que "no se trata de una clase especial de verbos o de unidades léxicas verbales colocativas, sino de una construcción especial" y esa tipicidad es lo que diferencia las colocaciones de las combinaciones libres.

Hausmann (1998) explica que hay ciertos colocativos que están relacionados con una gran cantidad de bases y no por eso son combinaciones libres como los

verbos **decir** y **hablar**, que se pueden intercambiar con ciertas bases, pero que se excluyen mutuamente en otras. Podemos **hablar por teléfono** o **decir por teléfono**, pero **hablamos una lengua** y **decimos una mentira**²². En cambio, en las combinaciones libres, la coaparición de los lexemas no expresa ninguna relación típica.

Esta fijación de las colocaciones basada en el uso repetido es arbitraria. Zuluaga (2002, p. 65) explica que “no existe ninguna regla semántica que explique por qué decimos: cometer un error en lugar de hacer un error, lanzarse al ataque en lugar de arrojar al ataque”.

3.1.2 Diferencias con las locuciones

Las locuciones se diferencian de las colocaciones en que expresan “su sentido idiomático en el marco de una estructura fijada” (KOIKE 2000, p. 24). Es decir que son combinaciones de palabras cuyo sentido no se deduce del significado de sus componentes y, al tratarse de estructuras fijas, no se aplican las reglas que rigen la combinación de los elementos en el discurso, como por ejemplo, la concordancia del adjetivo con el sustantivo²³. Por su parte, Barrios Rodríguez (2015, p. 7) ilustra por medio del siguiente ejemplo la diferencia de flexibilidad entre las locuciones y las colocaciones. La locución **meter la pata** es una estructura fija que no admite la pata que metí, ni metí varias patas, en cambio, **cometer un error** (que tiene un significado similar) es una colocación que admite decir **el error que cometí** o **cometí varios errores**, lo que comprueba que la colocación es composicional.

Aguilar-Amat Castillo aclara la diferencia entre las dos clases por medio de la locución **tocinillo del cielo**.

Una colocación supone una relación conceptual además de una relación sintagmática, mientras que un idiomatismo (una unidad léxica múltiple o plurilexemática o como quiera llamársele) no mantiene ninguna relación lógica o conceptual o semántica entre los miembros que la componen. Por ejemplo, si se observa una locución como “tocinillo del cielo” resulta obvio que no existe ninguna relación lógica en la modificación por ‘cielo’ que sufre ‘tocinillo’, y además, no existe ninguna relación entre el significado de los lexemas y la realidad a la que nombra, a saber, un dulce elaborado con huevo y azúcar. No hay más remedio que concebir esta combinación como

²² Esto representa una dificultad que impone una práctica diferenciada para los lusohablantes, pues en portugués existen las dos posibilidades: *dizer uma mentira* o *falar uma mentira*.

²³ En la locución **a ojos vista** (significado: ‘de manera clara o evidente’), **ojos** está en masculino plural y **vista**, en femenino singular.

una unidad léxica múltiple que irá asociada a un único concepto o superconcepto. Pero aunque esta distinción pueda parecer clara a nivel intuitivo, en la práctica, cuando no haya una representación conceptual que nos imponga previamente un criterio, puede ser difícil tomar una decisión (AGUILAR-AMAT CASTILLO, 1993, p. 271).

Las colocaciones son comprensibles para quien conozca sus componentes, a diferencia de las locuciones, que presentan el fenómeno de la idiomatidad (ZULUAGA, 2002). Por ese motivo este autor (2002) considera aceptable que el *Diccionario Moliner* (1999) se refiera a las colocaciones como expresiones entendibles y no registre su definición por considerar que es suficiente si ya están definidos cada uno de sus componentes.

La frontera entre una locución y una colocación es elástica. Si analizamos desde el punto de vista semántico, existen colocaciones de verbo+sustantivo que con el paso del tiempo han sufrido un proceso semántico de metaforización y se han transformado en locuciones verbales. Koike (2008) proporciona los siguientes ejemplos:

- Colocación: **tocar la lotería** a alguien.
Locución verbal: **tocar la lotería** a alguien significa “sucederle algo muy beneficioso e inesperado” (DLE).
- Colocación: **meter un gol** a alguien
Locución verbal: **meter un gol** a alguien significa “obtener un triunfo sobre él, a veces con engaño” (DLE).
- Colocación: **tomar el pulso** a alguien.
Locución verbal: **tomar el pulso** a alguien significa “tantear un asunto” (DLE).

En estos ejemplos, en los que el sustantivo se combina con el mismo verbo tanto en la colocación como en la locución, se observa que la metaforización de la colocación la ha transformado en una locución verbal y que la combinación de palabras presenta dos significados, uno literal y otro metafórico (KOIKE, 2008). Algunas de las causas han sido, según Koike (2008, p. 82) “la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas, un cierto grado de lexicalización y la traslación semántica que sufre el sintagma”, a partir de su uso por parte de una comunidad de hablantes.

La flexibilidad sintáctica es la diferencia más significativa para distinguir las colocaciones de las locuciones y, por ese motivo, a seguir, presentamos las

transformaciones sintácticas que pueden sufrir las colocaciones de acuerdo con la clasificación de Koike (2000, p. 25-28). Observamos igualmente que existen algunas excepciones de locuciones que no cumplen totalmente con la fijación estructural porque permiten pequeñas modificaciones.

- Modificación adjetival: la colocación admite adjetivos como en **buscar una rápida solución**. En cambio, la mayoría de las locuciones como **tomar el pelo** (engañar a alguien) no la aceptan y no decimos tomar el largo pelo. Sin embargo, hay locuciones que admiten cuantificación o intensificación como **pulsar muchas teclas** (KOIKE, 2000).
- Pronominalización: las colocaciones admiten la pronominalización como en **tomar el autobús**: tomarlo. Algunas pocas locuciones también la admiten como **meter la pata**: meterla²⁴.
- Relativización: el sustantivo de la colocación puede transformarse en el antecedente de la frase relativa:
 - a) Las personas **se miran en el espejo**.
 - b) **El espejo es donde se miran** las personas.
 Esto no es posible con el sustantivo de la locución, pues en la locución **hablar por los codos** (hablar mucho), no es posible decir: el codo por el que hablamos²⁵.
- Transformación en pasiva: la colocación permite esta transformación, **rellenar el formulario** → **el formulario fue rellenado**, en cambio la locución no la admite, **bajar las orejas** (ceder) → las orejas fueron bajadas.
- Nominalización: las colocaciones permiten la nominalización como en **despachar la valija** → **el despacho de la valija**, esto no ocurre en las locuciones, **besar la tierra** (sentir gran admiración) → el beso de la tierra (se pierde el sentido de la locución). Existen algunas excepciones como **tomar el pelo** → **tomadura de pelo** (BARRIOS RODRÍGUEZ, 2015).
- Extracción de un componente: en la colocación se puede extraer un componente sin afectarla, pero esto no ocurre con la locución.

²⁴ Ejemplo de la autora.

²⁵ Ejemplo de la autora.

Colocación: **tener ganas. Tengo ganas de comer chocolate** (frase con la colocación completa). **Ganas de sentir su dulce sabor** (en esta frase se extrajo el verbo **tener** sin alterar la colocación).

Locución: **calentar las orejas**. Ejemplo: Si ese niño no deja de hacer ruido, voy a tener que calentarle las orejas, las grandes orejas que tiene (KOIKE, 2000). Se pierde el sentido figurado de la locución.

- Otros: la colocación admite otras modificaciones: **trabar amistad, trabar muchas amistades, amistad trabada**, en las locuciones esto no es posible.

Como ya habíamos señalado, para Hausmann (1998) la colocación se forma por la combinación de una palabra autosemántica con una sinsemántica idónea. En cambio, la locución no contiene palabras autosemánticas. En las frases **domar unos zapatos** (colocación) y **saber dónde le aprieta el zapato a alguno** (locución), el sentido de zapato es diferente porque, en la locución, **zapato** no se refiere a un **calzado**, sino que tiene el sentido de “conocer el punto débil de alguien”, por ello, según este autor (ídem. 1998), la principal diferencia entre la locución y la colocación, es que la primera no incluye palabras autosemánticas.

A partir de la revisión hecha, es posible concluir que las colocaciones comparten con las locuciones la restricción combinatoria y la coocurrencia frecuente; aunque las colocaciones poseen restricciones combinatorias preferentes (no obligatorias) y las locuciones presentan una fijación estructural que, en caso de presentar variaciones, resulta en la pérdida del sentido idiomático. Sin embargo, hay algunos casos de locuciones en que se admite la sustitución del sustantivo o del verbo sin haber modificación idiomática y, en ese caso, “se trata de variantes léxicas de una misma locución en las que el cambio en la composición léxica no viola el sentido idiomático de la misma” (KOIKE 2000, p. 29). Ruiz Gurillo (1997) puntualiza que se puede establecer una escala gradual comenzando con las locuciones con un alto grado de idiomática hasta las locuciones caracterizadas únicamente por su fijación. En la frontera entre las locuciones y las combinaciones libres encontramos unidades sintagmáticas con “cierto índice de fijación, a pesar de no presentar idiomática y de estar sujetas a procedimientos de formación regulares” (RUIZ GURILLO, 1997, p. 53), estas unidades son las colocaciones.

Las diferencias sintácticas y semánticas entre las locuciones y las colocaciones pueden ser de estimable ayuda para distinguirlas, pero también confirman que los límites entre ambas clases no son tajantes.

En el próximo apartado analizaremos aspectos de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de las colocaciones de verbo+sustantivo, y realizaremos un estudio de las características semánticas y sintácticas de los verbos y de los sustantivos que integran esta clase de colocaciones.

3.2 LAS COLOCACIONES DE VERBO+SUSTANTIVO

Esta categoría de colocaciones presenta características definidoras en sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas como ilustraremos a continuación. Pazó Espinosa y Travalía (2008) analizan las variantes fraseológicas de las colocaciones de verbo+sustantivo comenzando con la colocación **poner gasolina** que se relaciona con **gasoil**, **nafta** y **combustible**, que a su vez se relacionan con **echar**, variante diatópica usada en España, obteniendo las colocaciones: **echar gasoil**, **echar nafta** y **echar combustible**. Estos ejemplos confirman que tanto la base como el colocativo admiten sustituciones creando nuevos paradigmas colocacionales usuales en la lengua española.

Las restricciones de combinación que sufren los colocados pueden estar determinadas, según Corpas Pastor (1996, p. 79), por las relaciones de proximidad entre las palabras en el mundo real, y a una mayor asociación de estas palabras, mayor será la frecuencia de coaparición y de restricción en la lengua. Por ejemplo, el verbo **glasear** (palabra que se refiere a cubrir una tarta con jarabe o azúcar en polvo) aparece con frecuencia con las palabras **pastel**, **bizcocho** y **tarta** y, si la comunidad lingüística crease otro producto similar, con certeza el verbo **glasear** formaría una colocación con ese nuevo nombre.

Algunas colocaciones confirman su estabilidad en la lengua al mantener el vínculo léxico en otras estructuras sintácticas. Por ejemplo, **abordar una cuestión**, presenta, asimismo: **cuestión abordable** (sustantivo+adjetivo) y **acalorarse la discusión**, presenta **discusión acalorada** (sustantivo+adjetivo). Koike (2000, p. 184) concluye que “todos los ejemplos citados ponen de manifiesto que la colocación no es un vínculo de dos unidades léxicas, sino de dos lexemas”. Esto confirma que el vínculo léxico fundamenta y crea otras colocaciones admisibles.

Dentro de las relaciones sintagmáticas, la distancia colocacional (espacio que existe entre los componentes de la colocación) es un factor relevante porque la teoría colocacional “no especifica la distancia a la cual dos unidades todavía pueden ser consideradas miembros de una misma colocación” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 78). Koike (2000) entiende que por ser la colocación un vínculo semántico-lexical donde lo primordial es el significado lexical, no hay un número máximo de posiciones entre la base y el colocativo. Generalmente, la distancia colocacional máxima es de cinco palabras, pero Koike (2000, p. 185) presenta un ejemplo con la colocación **correr el rumor**, en que los componentes están separados por ocho unidades: **Mientras los rumores sobre (1) las (2) nuevas (3) contrataciones (4) de (5) Universidad (6) de (7) Chile (8) corren de aquí para allá**. Efectivamente, las colocaciones formadas por sustantivo+verbo permiten una distancia colocacional mayor que otras relacionales léxicas debido a diferencias en la función sintáctica que admiten que esto ocurra.

Antes de analizar por separado los componentes de estas combinaciones pretendemos puntualizar un aspecto que consideramos relevante. Una de las características semánticas de las colocaciones es que su significado es literal y que corresponde a los significados de las partes que la constituyen, por lo que, **generalmente, no presentan problemas en la comprensión**. Sin embargo, concordamos con Corpas Pastor (1996), de acuerdo con los trabajos de Hausmann (1998), que los colocados no tienen el mismo estatus semántico y la base, que presenta autonomía semántica, es la que selecciona en el colocativo una acepción especial que este presenta en coaparición con ella. En **sofocar una revuelta**, el sentido del colocativo no es transparente. El significado recto de **sofocar** es “ahogar, impedir la respiración a alguien” (DLE). Se entiende que en esta colocación, **sofocar** adquiere un sentido figurado (CORPAS PASTOR, 1996). Se ha producido una conceptualización de la realidad (a partir del significado del verbo) lo que dificulta la comprensión de la colocación, visto que su significado no es totalmente literal.

Otro aspecto problemático es cuál de los colocados realmente realiza la selección. Como hemos visto anteriormente, la colocación está compuesta por una base autónoma que determina el colocativo que la acompaña (Corpas Pastor, 1996).

De acuerdo con Írsula (1994):

El estatus de las clases de palabras como base o colocador²⁶ se ubica en el aspecto denotativo de las colocaciones y está dado por sus diferentes funciones en la denominación de conceptos inherentes a la realidad objetiva. Existen tipos de palabras:

a) que denominan las clases de objetos y fenómenos de la realidad objetiva. En este caso el sustantivo.

b) y otras que expresan las propiedades y las relaciones de esas clases de objetos y fenómenos. Por ejemplo el verbo y el adjetivo.

En el caso del binomio sustantivo-verbo en correspondencia con sus funciones denominativas el sustantivo es considerado base y el verbo funge como colocador. [...] Sin embargo, siempre que hablamos de un objeto o fenómeno de la realidad expresados por sustantivos, nos referimos a una propiedad, a un estado de ese objeto o fenómeno, a una actividad o a un proceso en los que se encuentra involucrado de forma activa o pasiva ese objeto o fenómeno, lo que, por supuesto, requiere la presencia de adjetivos y verbos (IRSULA, 1994, p. 281).

En otras palabras, los sustantivos son considerados la base a partir de los cuales se determinan los verbos que se van a utilizar. Sin embargo, el verbo igualmente puede determinar al sustantivo que lo acompaña. Para este autor (1994) la elección depende de la semántica del verbo y de lo que es usual y tradicional en la colectividad de hablantes de una lengua. Por ejemplo, el verbo **comer**, en español, se usa para animales y para personas, en cambio, para plantas se usa **alimentar** y por ese motivo en español **las plantas se alimentan**.

Para Koike (2000, p. 66), la colocación de verbo+sustantivo “es un fenómeno léxico-semántico condicionado por la sintaxis”, por ello, esta clase de colocaciones siempre se presenta en determinados esquemas sintácticos proyectados por el verbo. Este autor (2000) explica que existe variación en la forma cómo actúa el verbo porque su colocabilidad es muy amplia.

Es decir, estas combinaciones sufrieron un proceso de elección de sus componentes y, posteriormente, su uso repetido resultó en la fijación de los integrantes de la colocación. Como podemos comprobar, las relaciones, por ser de orden idiosincrático, en consecuencia arbitrario, dificultan la sistematización de patrones combinatorios.

²⁶ Colocativo según Corpas Pastor (1996).

3.2.1 El verbo en las colocaciones de verbo+sustantivo

Según la taxonomía de Koike (2000, p. 77), los verbos colocacionales pueden dividirse en verbos funcionales y verbos léxicos. Otros autores, como Barrios Rodríguez (2015), los llaman de verbos de soporte (verbos funcionales) y verbos plenos (verbos léxicos). Adoptamos la taxonomía de Koike (2000) porque también entendemos, al igual que este autor, que son verbos con valor funcional. Los verbos léxicos conservan su significado léxico como en **afinar el piano**, en cambio, los verbos funcionales no lo mantienen como en **hacer una aclaración**. Un mismo verbo puede cumplir ambas funciones como en **sacar provecho** (de algo) (verbo funcional) o **sacar una entrada** (verbo léxico). De acuerdo con Barrios Rodríguez (2015), algunos verbos tienen como equivalente a un sustantivo como opinar-opinión, abusar-abuso y acusar-acusación y lo que caracteriza a los verbos funcionales es que se combinan con la clase de sustantivos que acabamos de mencionar para componer la colocación, como **dar una opinión/opinar**, **cometer un abuso/abusar** y **hacer una pregunta/preguntar**.

En esos casos, la autora (2015, p. 37) explica que “estos verbos pierden, si no todo, al menos parte de su sentido”. En **dar una opinión**, el verbo dar no se usa con el significado de “donar o entregar” (DLE), sino de “manifestar, comunicar una opinión”. Barrios Rodríguez (ídem) añade que los alumnos presentan dificultad con este tipo de colocación cuando el verbo varía de una lengua a otra. Es el caso de **dar una conferencia**, que en portugués es *fazer* (hacer en español) *uma palestra*, o en **tener hipo** que, en portugués, se dice *estar com soluço*. El verbo funcional más productivo en español para formar colocaciones es el verbo DAR, según el corpus de Koike (2000). Morante (2004) explica que este tipo de verbo tiene un sentido básico prototípico con un significado muy amplio lo que genera significados secundarios con un vasto uso del sentido figurado. En el caso del verbo **dar**, su significado prototípico básico es que “alguien ofrece algo a otro”. Esto genera una serie de significados dependiendo con qué otras palabras se combine: **dar la palabra**, **dar celos**, **dar atención**, etc.

Para Pamies (2019, p. 108) “el verbo soporte está “desemantizado”, en la medida en que se limita a hacer de morfema del nombre al que convierte en predicado”, por tanto, en **dar un paseo**, el verbo funcional **dar** equivale al sufijo de **pasear** (ídem, 2019). Este autor explica que esta clase de colocaciones, se

diferencia de las otras, porque un mismo verbo realiza esta función con un gran número de nombres como se ha visto más arriba con el verbo **dar**.

Barros Rodríguez (2015) aclara una duda frecuente, si es más conveniente usar una colocación formada por un sustantivo equivalente combinado con un verbo funcional o un verbo lexical y explica que, en español, existen “miles de colocaciones verbales, como denunciar/poner una denuncia; juzgar/celebrar un juicio; demandar/presentar una demanda” (ídem, p. 20). Afirma, además, que las colocaciones constituidas por un verbo funcional con un sustantivo equivalente enriquecen el idioma, desde el punto de vista comunicativo, porque se puede decir “ayer di un largo, apetecible, tranquilo y bonito paseo de dos horas por el parque”, pero en cambio es incorrecto decir ayer paseé largamente o ayer paseé bonitamente. Cabe también señalar que a pesar del escaso valor léxico del verbo, este tipo de colocación es muy frecuente en la lengua española.

Los verbos colocacionales, sean funcionales o léxicos, dependiendo de la colocabilidad, admiten la división en verbos generales y verbos específicos (KOIKE, 2000). Los verbos generales, por ser polisémicos, pueden colocarse con un gran número de sustantivos y, por tanto, presentan un alto grado de frecuencia. Por otro lado, los verbos específicos, como poseen una colocabilidad limitada, presentan una mayor tipicidad y, en consecuencia, una frecuencia baja. Koike (2000) destaca que, como un amplio número de los verbos son polisémicos, las siguientes cuatro categorías de verbos colocacionales no poseen fronteras nítidas:

1) VERBOS FUNCIONALES: generales y específicos

- GENERALES: son los verbos que han perdido su valor léxico original y se han vuelto polisémicos: dar, tener, hacer, poner, sentir, tomar, llevar, echar, etc.

Ejemplo: el verbo tomar admite un número grande de colocaciones:

- tomar → objeto (asir algo con la mano o por un medio cualquiera),
- tomar → medio de transporte (servirse de un medio de transporte),
- tomar → beneficio (percibir),
- tomar → temperatura (medir),
- tomar → persona (contratar),
- tomar → bebida (beber), etc.

- **ESPECÍFICOS:** son verbos léxicos que usados en sentido figurado presentan una mayor cohesión semántica debido a la tipicidad de la relación con el sustantivo. Por ejemplo, el verbo abrigar en la colocación: **abrigar esperanzas**. Se trata de un verbo semánticamente más específico que la colocación formada por el verbo funcional general **tener** en la colocación **tener esperanzas**.

2) VERBOS LÉXICOS: generales y específicos

- **GENERALES:** son verbos que conservan plenamente su significado con diversos sustantivos como el verbo **recontar** en **recontar los votos**, **recontar las reses** y **recontar a los presos** y que seleccionan varios sustantivos porque su acepción no es totalmente específica. Koike afirma “que, cuando el verbo tiene una acepción menos específica, su colocabilidad es mayor” (KOIKE, 2000, p. 82).
- **ESPECÍFICOS:** son verbos que presentan una mayor tipicidad porque poseen menor colocabilidad, como **escrutar los votos**, porque el verbo **escrutar** sólo se combina con el sustantivo **votos**.

Conforme los datos obtenidos por Koike (2000), la frecuencia del verbo no refleja su colocabilidad. Verbos frecuentes como **poder**, **querer**, **creer**, entre otros, no tienen colocabilidad, verbos con frecuencia alta como **dar**, **hacer** y **tener** presentan una colocabilidad elevada y verbos como **echar**, **sacar** y **levantar** presentan una colocabilidad considerable, a pesar de que su frecuencia es relativamente baja. Este autor concluye que “la colocabilidad del verbo va determinada por su significado léxico, sea específico o general, y por su condición sintáctica” (KOIKE, 2000, p. 84) y, por lo tanto, la frecuencia de uso del verbo no representa su colocabilidad.

Wanner et al. (2013a) investigaron la preferencia de alumnos de lengua materna inglés, en relación con el uso de los verbos en las colocaciones de verbo+sustantivo en E/LE. El resultado del estudio mostró que las construcciones de verbo funcional+sustantivo son las que los estudiantes usan con mayor frecuencia. Estos datos se originaron a partir de una investigación del uso de las colocaciones

en un fragmento del corpus de español CEDEL2²⁷. Estos autores (2013a) también constataron que las colocaciones compuestas por verbos funcionales+sustantivo son las que los aprendientes más utilizan y más erran. De acuerdo con Wanner et al. (2013b), el alumno puede errar la base, el colocativo o toda la colocación. “Esto es factible porque el verbo funcional+sustantivo tiende a ser idiosincrásico, es decir, específico de cada idioma e impredecible”²⁸ (WANNER et al., 2013a, p. 475). Estos datos ayudan a una mejor comprensión sobre el uso del verbo en las combinaciones de verbo+sustantivo.

Por último, en cuanto al aspecto de la especialización semántica, Corpas (1996, p. 83) presenta tres posibilidades exceptuando los casos de restricción casi ilimitada:

- 1) una especialización semántica que restringe sus posibilidades de conmutación, como en **fruncir el ceño**;
- 2) un significado abstracto o figurativo, como en **sofocar una revuelta**;
- 3) un significado casi gramaticalizado, como en las colocaciones de verbo deslexicalizado del tipo **dar comienzo** o **dar un paseo** en las que el verbo tiene escaso significado y el sentido de la colocación depende del nombre con el que se combina.

En las colocaciones sustantivo+verbo, es el verbo el que más sufre la especialización semántica (KOIKE, 2000).

3.2.2 El sustantivo en las colocaciones de verbo+sustantivo

La capacidad combinatoria de los sustantivos depende de qué relaciones puedan constituir con los verbos en la colocación. En el apartado anterior analizamos las categorías de los verbos colocacionales y en este apartado realizamos una primera clasificación de los sustantivos en concretos y abstractos de acuerdo con sus rasgos semánticos (KOIKE, 2000). Según Gómez Torrego (2008), los sustantivos concretos designan realidades y los sustantivos abstractos designan

²⁷ Corpus Escrito del Español L2 (CEDEL2), perteneciente al proyecto de investigación *Word Order in Second Language Acquisition Corpora* (WOSLAC), con dirección de Amaya Mendikoetxea, y realizado por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Granada. Este corpus incluye textos de nativos de español y de aprendientes de E/LE, nativos del inglés de diversos niveles.

²⁸ Texto original: “This is plausible because SVCs tend to be idiosyncratic, i.e., language-specific and unpredictable”.

sentimientos, ideas o pensamientos y ambas clases son percibidas por los sentidos. Koike (2000) considera que los sustantivos abstractos tienen mayor colocabilidad que los concretos, pues estos últimos especializan su significado al combinarse con los verbos. Los sustantivos, tanto concretos como abstractos pueden cambiar de categoría dependiendo de cuál sea su vínculo léxico.

Un sustantivo concreto como **teléfono**, en **colgar el teléfono** se convierte en abstracto en **pinchar el teléfono** (intervenir) cuando su uso pasa a ser figurado, y el sustantivo abstracto **correspondencia**, en **tener correspondencia** se convierte en un sustantivo concreto en **leer la correspondencia** (de alguien) (KOIKE, 2000).

Con respecto a la especialización semántica, en los sustantivos no es tan frecuente si se compara con la que ocurre en los verbos. Koike (2000) aclara que cuando una colocación está constituida por un verbo en su sentido recto y un sustantivo con sentido figurado, esta especialización se da en el sustantivo como en **descubrir el pastel** donde **pastel** se usa con sentido figurado, porque el sentido recto es **comer un pastel**. En la frase, “abrir una nueva página en la historia espacial”, el sustantivo **página** tiene sentido figurado, “suceso, lance o episodio en el curso de una vida o de una empresa” (DLE), pero mantiene el vínculo lexical con el verbo. Para comprender este tipo de colocación es necesario conocer el contexto (KOIKE, 2000).

De todo ello, podemos señalar que la distinción entre sustantivos concretos y abstractos afecta la formación de las colocaciones porque los sustantivos abstractos poseen una mayor colocabilidad que los concretos y con esta clase, los verbos especializan sus significados (KOIKE, 2000).

En el próximo capítulo, a partir de la conceptualización de la competencia comunicativa, analizaremos la competencia léxica y el lugar que ocupan las colocaciones en el contexto pedagógico de E/LE. Además, estudiaremos cómo se realiza el aprendizaje del vocabulario y su posterior almacenamiento en el lexicón.

4 EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Como se ha visto en el capítulo anterior, las UFs incluyen una amplia gama de combinaciones que reúnen características definidas, pero cuyos límites son difusos. Son usuales en el vocabulario de la comunidad lingüística que las emplea, de modo que forman parte intrínseca de la lengua de sus hablantes. Bajo el punto de vista formal, Monteiro-Plantin (2014, p.110) entiende que “la lengua es un conjunto de señales y de reglas de combinaciones de estas señales, de que hacen uso los miembros de una comunidad lingüística en sus interacciones”²⁹. También aclara que estas interacciones se producen según las representaciones de orden social e histórico establecidas por cada comunidad de habla. Por otro lado, bajo el punto de vista comunicacional, esta autora (ídem, 2014) explica que la lengua se compone de diversos elementos variables (de orden diacrónico, social y espacial), en diferentes niveles, tal como el fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático-discursivo y, por ese motivo, propone incluir las UFs en el desarrollo de la competencia discursiva.

La función de la lengua es la comunicación, pues sirve para comunicarse por medio de ella, y conforme explica Lewis (2002), se trata de un medio para lograr un fin y no un fin en sí mismo:

La lengua es un fenómeno social, definida socialmente más que individualmente. Muchas frases que son posibles si son construidas por las supuestas reglas de la competencia de los hablantes nativos pueden inmediatamente reconocerse como improbables o hasta realmente extrañas. Hay una gran diferencia entre lo que podemos decir y lo que decimos. [...] Parece que de todas las frases que pueden ser elaboradas por un hablante nativo, algunas aparecen con más frecuencia de la que esperamos, mientras tenemos certeza de que algunas secuencias no aparecerán jamás excepto cuando un lingüista las produzca con el propósito de demostrar su inverisimilitud o imposibilidad (LEWIS, 2002, p. 90).³⁰

²⁹ Texto original: “[...] língua é um conjunto de sinais e das regras de combinações desses sinais, do qual fazem uso os membros de uma comunidade linguística em suas interações”.

³⁰ Texto original: “Language is a social phenomenon, socially rather than individually defined. Many sentences which are possible if generated by the supposed rules of native speaker competence can immediately be recognized as improbable, or even downright bizarre. There is a vast difference between what we could say and what we do say. [...] It appears that of all the sentences which might be produced by a native speaker, some occur with a much greater frequency than we might expect while we are certain that some possible sequence will never occur unless a linguist produces them for the purpose of demonstrating the implausibility or impossibility”.

En consecuencia, se entiende que un nativo elabora las frases de forma intuitiva, en cambio, un estudiante de LE precisa de herramientas para saber cómo crear una frase y qué palabras debe usar. Se espera que sea el profesor el que deba proporcionarlas. Cuando este aprendiz escucha o lee un mensaje, cuando se comunica oralmente o por escrito en una LE, lo hace porque posee el conocimiento léxico que le permite realizar estos procesos cognitivo-comunicativos visto que la finalidad principal de la lengua es elaborar e intercambiar significado (LEWIS, 2002).

La lengua como producto es comunicación (RICHARDS y RODGERS, 1998), y, como en el aprendizaje de una LE se espera que los aprendices se comuniquen de forma efectiva, es necesario prestar atención, tanto a los aspectos estructurales, como a los funcionales de la lengua.

Littlewood (1998) aclara que:

Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre la lengua. En concreto nos hace considerar una lengua no sólo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario) sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple. [...] En concreto nos hace ser más conscientes que no basta con enseñar a los estudiantes como manipular las estructuras de la lengua extranjera. También han de desarrollar estrategias para relacionar esas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales (LITTLEWOOD, 1998, p. X).

De hecho, en el aprendizaje de una LE se espera que el alumno desarrolle lo que Hymes ([1972] en RICHARDS y RODGERS, 1998) llama de competencia comunicativa, al capacitar al estudiante a hacer uso de ella en las diferentes situaciones comunicativas. En el próximo apartado ampliaremos este concepto.

4.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En un primer estudio, Canale y Swain ([1980] 1996) dividen la competencia comunicativa en tres subcompetencias: competencia lingüística o gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. La competencia lingüística o gramatical implica el dominio del código lingüístico verbal y no verbal. Incluye el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología. La competencia sociolingüística comprende el dominio de las reglas socioculturales y de las reglas del discurso. Es decir que su dominio permite que se interpreten o elaboren adecuadamente diferentes géneros de textos orales o escritos

con cohesión y coherencia, en las diversas situaciones socioculturales (PINILLA GÓMEZ, 2004). Por su parte, la competencia estratégica supone el dominio de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que se hacen necesarias cuando surgen dificultades comunicativas. Es mediante la competencia estratégica que “somos capaces de reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas en cualquiera de las otras subcompetencias y de incrementar la eficacia de la interacción” (PINILLA GÓMEZ, 2004, p. 436).

En una posterior revisión de estos conceptos, Canale ([1983] 1996) incluye una cuarta competencia, la discursiva, que anteriormente formaba parte de la competencia sociolingüística. Para este autor ([1983] 1996), la competencia discursiva engloba la combinación de las formas gramaticales, o sea, cómo se realiza la combinación (cohesión) y las relaciones que se producen en el significado (coherencia). En cambio, la competencia sociolingüística se refiere a cómo las expresiones se producen e interpretan en los diversos actos comunicativos, dentro de un contexto cultural y social determinado. De hecho, hay un sinnúmero de factores que condicionan esta interacción, desde la edad de los participantes hasta el uso de ciertas normas convencionales geográficas.

En suma, la competencia comunicativa comprende el conocimiento lingüístico y la habilidad para comunicarse. Los alumnos deben ser capaces de valerse de la gramática, léxico, fonética en LE de forma apropiada, de acuerdo con el contexto, para cubrir sus necesidades comunicativas.

De acuerdo con el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), la competencia comunicativa se compone de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática y sus correspondientes conocimientos, destrezas y habilidades. Conforme este documento:

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones [...] Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla)

sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 13-14).

Como se puede observar, el MCER (2002) abarca dentro de las competencias pragmáticas, tanto la competencia discursiva, como la competencia estratégica, a diferencia de Canale ([1983] 1996) que las desglosa en su clasificación.

A partir de la conceptualización del modelo del MCER (2002), se evidencia el lugar que ocupa la Fraseología dentro de la competencia comunicativa. En efecto, la Fraseología forma parte de la competencia lingüística por estar incluida dentro de las destrezas léxicas. También se observa la necesidad del dominio fraseológico de una lengua en el componente sociolingüístico, pues esta competencia implica “adecuación de la forma al contexto sociolingüístico, interpretar los enunciados por su significado social, interpretar el lenguaje figurado...” (GOMEZ MOLINA, 1997, p. 70) y, por último, también se incluye dentro de las competencias pragmáticas porque el alumno debe poseer un amplio dominio de las UFs para una producción adecuada. O sea, la competencia comunicativa incluye la Fraseología en todas sus competencias.

En definitiva, al enseñar una LE, se procura dotar al aprendiz de los recursos necesarios para que pueda desenvolverse lingüísticamente con eficacia y fluidez, integrando todas las habilidades necesarias para que pueda circular en las diversas situaciones discursivas.

4.2 LÉXICO, VOCABULARIO Y LEXICÓN MENTAL

El vocabulario que se enseñaba en el aprendizaje de una LE, hasta hace poco tiempo, se reducía a listas de palabras que el alumno aprendía de memoria. Pero en los años noventa, a partir de los trabajos de Lewis (2002), se introduce el enfoque léxico que cambia la perspectiva de la enseñanza de LE, al destinar una atención especial al léxico.

Leffa (2000) afirma que a pesar de que una lengua no es sólo léxico, este es el elemento que mejor la caracteriza y la distingue de otras lenguas. Las palabras léxico y vocabulario están estrechamente vinculadas y, aunque algunas disciplinas lingüísticas las diferencian, existe controversia a este respecto.

De acuerdo con Benítez Pérez (2009):

Léxico y vocabulario son términos lingüísticos estrechamente relacionados entre sí; sin embargo, existen diferencias entre ellos. Con el término léxico nos referimos al sistema de palabras que compone una lengua, pero, cuando esos mismos términos aparecen actualizados en el discurso, reciben el nombre de vocablos. El vocabulario, por tanto, se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico. Por lo que decimos aquí, parece claro que nosotros, profesores de español para extranjeros, enseñamos vocabulario y no léxico, enseñamos sólo una “parcela” del conjunto total de palabras que compone la lengua (BENÍTEZ PÉREZ, 2009, p. 9).

Es decir, en la clase de E/LE se enseña vocabulario, de lo que se infiere que el término vocabulario se refiere sólo a una parte del léxico total de una lengua. En este sentido, Romero Gualda (2008) llama de vocabulario a la actualización del caudal léxico que aplican los hablantes de la lengua española y aclara que es en esa fase donde se dan las divergencias entre el español de España y el español de América.

Por su parte, Gómez Molina (2004b) explica que **léxico** es el conjunto de unidades léxicas (simples, complejas, idiosincrásicas) incluidas en el *input* de la competencia comunicativa y **vocabulario** “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso —producción y comprensión” (ídem, p. 497). En concreto, este autor (ídem) sintetiza la relación entre léxico y vocabulario de la siguiente forma: el vocabulario está incluido dentro del léxico.

En este trabajo, a partir de lo expuesto anteriormente, decidimos diferenciar ambos vocablos y usar **léxico** para referirnos al léxico total de una lengua (sistema de palabras que la componen) y **vocabulario**, al conjunto de palabras que el alumno utiliza (vocabulario activo o productivo) y también al conjunto de palabras que se incluye en el material didáctico de LE. Sin embargo, dejamos constancia que algunos autores los consideran sinónimos y se refieren a estos dos términos indistintamente.

Por otra parte, el lexicón mental, de acuerdo con Baralo (1997), se compone por un conjunto de elementos léxicos y las reglas que los combinan, además de los principios que regulan la forma y el funcionamiento de esas reglas. Se refiere al conocimiento individual que cada hablante posee sobre el vocabulario de una lengua y es un concepto dinámico, a diferencia de los conceptos de léxico y vocabulario, entendidos como listas de palabras.

Es por medio del lexicón mental que se desarrolla el proceso de incorporación, organización y retención del vocabulario del aprendiz. Ampliaremos sobre la noción de lexicón mental, en el Apartado 4.4.

4.3 LA COMPETENCIA LÉXICA

Para Lewis (2002), uno de los pilares del enfoque léxico, una lengua no se aprende a través de una lista de palabras sueltas, sino a través de bloques prefabricados formados por varias palabras juntas (*chunks*³¹). Cuando se comunican, los hablantes nativos de una lengua no reúnen palabras sueltas por medio de reglas gramaticales, sino que se expresan a través de estos bloques. Como ya apuntara Lewis (2002) en su obra *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*, “el lenguaje consiste en léxico gramaticalizado y la gramática está subordinada al léxico³² (ídem, 2002, p. 34). De ello, se deduce la importancia de este componente en el procesamiento lingüístico dejando en segundo plano a la gramática.

El hablante nativo no hace una selección libre, sino que de forma intuitiva, hasta de cierta manera automatizada, va combinando las palabras al hablar, pues estas ya están incorporadas en su lexicón mental, por medio de una compleja red de relaciones que se establecen entre los signos lingüísticos.

Se considera que si este es un mecanismo normal que ocurre con los hablantes nativos, también se debe instrumentalizar en la enseñanza de LE. A través de la práctica y al tomar conciencia de este proceso, el estudiante estará capacitado para separar los conjuntos de piezas léxicas y los combinará con otros conjuntos. Gómez Molina (2004a) observa que:

Las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, puesto que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc.) y así los almacenamos en nuestro lexicón mental (GÓMEZ MOLINA, 2004a, p. 27).

³¹ Cuando las personas se comunican no van agrupando gramaticalmente palabras sueltas, sino que se valen de secuencias de palabras que se usan juntas; estos bloques son los *chunks* de Lewis (2002).

³² Texto original: “Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar”.

A propósito del término **unidad léxica** (UL) vale reforzar y aclarar lo expuesto por Gómez Molina (2004a). Generalmente se considera a la palabra como la UL básica, y algunas de las razones para ello es porque es fácil de reconocerla desde el primer momento en que se tiene contacto con ella y, además, porque los principales inventarios léxicos (diccionarios y corpus) están constituidos por palabras (BARALO, 2007). Sin embargo, en este trabajo también consideramos que las unidades léxicas están formadas por conjuntos de palabras con significado relativamente fijo como colocaciones, locuciones, o frases hechas donde la palabra no se reconoce por sí misma, sino por la asociación entre los componentes de la unidad léxica.

De modo que, en cuanto a la categorización de las unidades léxicas o *chunks* (LEWIS, 2002), Leffa (2000) observa que es esencial conocer qué palabras pueden acompañar otras palabras y considera este aspecto, uno de los más difíciles en la adquisición de vocabulario por parte de los aprendices. El estudiante debe ser capaz de discernir qué unidades léxicas utilizar y, al mismo tiempo, debe saber elegir el vocabulario adecuado conforme la situación discursiva.

De acuerdo con el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), la competencia léxica integra las competencias lingüísticas junto con la competencia gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. Esta competencia se fundamenta en el conocimiento de vocabulario de LE que posee el alumno y la capacidad de usarlo eficazmente y está compuesta por elementos gramaticales y elementos léxicos. Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras como artículos, pronombres, demostrativos, preposiciones, conjunciones, etc. Los elementos léxicos comprenden unidades pluriverbales que se componen de varias palabras utilizadas y aprendidas juntas, como fórmulas fijas, modismos, etc., y palabras con varios significados (polisemia) que pueden incluir clases abiertas de palabras como sustantivos, verbos, adjetivos, etc. y conjuntos léxicos cerrados como días de la semana, meses del año, etc.

La enseñanza de lenguas conlleva la adquisición por parte del alumno, dentro de un contexto pedagógico, del vocabulario necesario para construir y desarrollar su competencia léxica y saber usarla de forma eficiente. La competencia léxica, elemento esencial de la competencia comunicativa, es para Gómez Molina (1997, p. 69) “la habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada”. Por lo tanto, su dominio revela el conocimiento de la lengua que tiene el hablante y también la aptitud de usarlo conforme el acto comunicativo. Este autor (2004c)

agrupa la competencia léxica junto con la semántica lo que da origen a la subcompetencia léxico-semántica.

Gómez Molina (2004b) explica esta decisión:

la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, etc., es decir, a comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que como usuarios, se ven envueltos. En síntesis, dicha competencia no sólo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores, etc.), sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad) (GÓMEZ MOLINA, 2004b, p. 491).

En suma, esta competencia forma parte de las competencias lingüísticas, así como también integra las competencias sociolingüísticas y pragmáticas porque no sólo se refiere al uso de las unidades léxicas en diferentes registros con sus respectivas variantes, sino también permite interpretar y emitir mensajes en las diversas situaciones comunicativas en las que participan los usuarios (GÓMEZ MOLINA, 2004c).

Para Baralo (2007), la competencia léxica comprende el conjunto de las relaciones entre las unidades léxicas, “asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas” (BARALO, 2007 p. 384-385).

Esta autora (2007) complementa y define la competencia léxica,

como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática) (BARALO, 2007, p. 385).

Por lo tanto, es la competencia léxica la que sustenta y da la base para un eficaz y productivo desarrollo de la competencia comunicativa en LE. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, el profesor se plantea cómo desarrollar la competencia léxica tomando como modelo el nativo de la lengua. Sin embargo, precisamos reconocer que el nativo está inserido dentro de una comunidad que

domina de forma innata el idioma por lo que su aprendizaje es diferente al de un aprendiz extranjero.

Para Batlle Rodríguez y Rosado Villegas (2019, p. 34), la utilización de la lengua “es clave en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lengua y determina cómo tanto profesores como alumnos, los agentes implicados en el proceso, adquieren conciencia de cómo se producen tales procesos”. En consecuencia, desde el enfoque léxico se incita a que el profesor reflexione “sobre la naturaleza de los elementos que componen/integran el sistema de la lengua implicados en el proceso de aprendizaje y sobre el propio aprendizaje” (ídem, p. 34) para optimizar este procedimiento.

Gómez Molina (1997) afirma que el desarrollo de la competencia léxica, en los alumnos de LE, debe efectuarse de forma integrada en las cuatro competencias que integran la competencia comunicativa, ya mencionadas en el inicio de este capítulo: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, pues cada una abarca el conocimiento y la capacidad para ejecutarla.

4.3.1 El papel de la competencia colocacional

Conforme Lewis (2002), el lenguaje se puede subdividir de variadas formas: oraciones, morfemas, fonemas, etc. En consecuencia, acorde con el propósito (semántico, sintáctico, morfológico, fonético, entre otros), las unidades mínimas están constituidas por diferentes elementos y, dentro de este marco, para ciertos propósitos sintácticos, se distinguen diferentes categorías de ítems lexicales: palabras, polipalabras —formadas por un máximo de dos o tres palabras, cuyo significado varía de inmediatamente entendible a totalmente diferente de las palabras componentes como **pasado mañana** y **por otro lado**— y multipalabras. En esta última categoría se incluyen las expresiones fijas y las colocaciones. Con respecto a las colocaciones, este autor (ídem, p. 82) especifica que ciertas palabras predisponen la presencia de otras palabras debido a su significado colocacional. No se puede explicar el significado de **ladrar**, sin hacer referencia al sustantivo **perro**. Lewis (2002) es uno de los primeros autores en destacar el papel central de las colocaciones en el lenguaje, al llamar la atención sobre cómo los estudiantes de LE se valen de estas asociaciones para su producción.

Las colocaciones son, a la vez, indispensables y problemáticas para los estudiantes, observa Nesselhauf (2003). Aunque esta autora recomienda su uso por alumnos de nivel avanzado, también sugiere su práctica por parte de otros estudiantes, como forma de mejorar la precisión y fluidez. Nesselhauf (2003) fue una de las primeras en realizar un estudio sobre el uso de las colocaciones en inglés, por parte de alumnos alemanes, y este trabajo confirma que hasta estudiantes con nivel más alto tienen dificultades en su competencia colocacional en LE. Ella observa que no es suficiente que los alumnos se sensibilicen con el fenómeno colocacional, sino que deben concientizarse que, a pesar de que son combinaciones de fácil comprensión, sus elementos no se combinan libremente lo que ocasiona problemas en la producción.

Para Nation (2016, 2001), como las palabras, por lo común, se presentan con otras palabras formando frases, pueden constituir expresiones idiomáticas, colocaciones, unidades de múltiples palabras, grupos léxicos, etc. Este autor (ídem) resalta la importancia de considerarlas en su conjunto, pues este tipo de aprendizaje favorece la precisión y el desarrollo de la fluidez en el uso del idioma.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) incluye, dentro de la competencia léxica, elementos léxicos o unidades léxicas compuestos por “unidades fraseológicas o unidades pluriverbales que se componen de varias palabras que se utilizan y aprenden como un todo” (ídem, p. 263) como las combinaciones de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: **cometer un crimen/cometer un error**. Destacamos aquí la referencia del MCER (2002) a las colocaciones y, por consiguiente, al papel de la competencia colocacional como integrante de la competencia léxica.

Teniendo todo ello en cuenta, se infiere la relevancia del lugar que ocupa la competencia colocacional como elemento destacado dentro de la competencia léxica. A partir de las contribuciones de Lewis (2002) y, en especial, del enfoque léxico, se ha reconocido la relevancia de la enseñanza de combinaciones de palabras en el proceso de aprendizaje de LE, y autores como Gómez Molina (2004a) y Nation (2016) así lo han consolidado. Los alumnos precisan tomar conciencia de que algunas unidades léxicas se presentan en bloques y no como palabras sueltas y, en base a esto, es necesario enseñarles cómo combinar las palabras de forma pragmática para rentabilizar el vocabulario aprendido. Para lograr tal objetivo, se debe procurar que el estudiante domine las preferencias colocacionales e incorpore

estas combinaciones a su léxico activo para facilitar, de esta forma, su capacitación comunicativa.

A continuación, analizaremos cómo se realiza el proceso de apropiación del léxico por parte de los aprendientes de una lengua.

4.4 EL LEXICÓN MENTAL Y LAS COLOCACIONES

El lenguaje es una maravillosa capacidad que permite comunicarnos con los demás. Se trata de “una habilidad compleja y especializada que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal” (PINKER, 2001, p. 19).

Pinker (2001) aclara que

el lenguaje consta de un léxico compuesto de palabras y de conceptos que éstas representan (es decir un “diccionario mental”) y de un conjunto de reglas que combinan las palabras para expresar relaciones entre los conceptos (o sea, una “gramática mental”), y ambos se hallan representados en el cerebro de cada hablante (PINKER, 2001, p. 89).

La ciencia estudia de qué forma el cerebro convierte nuestros pensamientos en mensajes formados por palabras para comprender los mecanismos que se realizan en la enseñanza/aprendizaje del vocabulario. La comunidad de una lengua domina un vocabulario que comparte entre sus hablantes y cada individuo, por su parte, posee un vocabulario propio que es individual de cada uno. A este vocabulario se le llama **lexicón mental** y varía de un sujeto a otro. Si quisiéramos definir de forma simple qué es el lexicón mental, podríamos decir que es como un almacén de palabras que el hablante usa de acuerdo con sus necesidades (BARALO, 2001). Sin embargo, se trata de un fenómeno complejo que comprende el “proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática” (BARALO, 2001, p. 10). Es un proceso diverso y complicado, si pensamos que un estudiante bachiller medio tiene aproximadamente un vocabulario de unas 60.000 palabras y esta cantidad podría hasta duplicarse tratándose de universitarios (PINKER, 2001). Según Baralo:

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o

como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua. En este sentido, el adjetivo “mental” puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo (BARALO, 2001, p. 12).

En resumen, el lexicón mental es un constructo que contiene las piezas léxicas y las reglas para combinarlas y forma parte de la competencia lingüística del hablante.

De acuerdo con Gómez Molina (2004b), el lexicón mental se asocia con la imagen de una red que tiene las siguientes características:

- Se basa en un sistema asociativo de orden fonético, gráfico, semántico, enciclopédico, categorial, situacional, etc.;
- Presenta, según la palabra, diversas posibilidades de asociaciones;
- Es un sistema dinámico que puede crear nuevas informaciones o modificar las existentes;
- Presenta asociaciones fijas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos) y asociaciones personales.

Para Baralo (2007), se trata de una red formada por diversos hilos entrelazados, donde cada hilo aporta algún tipo de conexión. La unidad de significado de esta red es la UL que puede estar formada por una o más palabras. Ejemplos de estas unidades son: **cabeza**, **paraguas**, **dinero negro**, **a chita callando**, **tomar el pelo**, **no hay más cera que la que arde** (GÓMEZ MOLINA, 2004b).

Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009) ilustran por medio de la expresión **virus informático**, una explicación aclaratoria de cómo se almacenan las palabras y se modifica la red en el lexicón. La primera vez que una persona escucha esta combinación, la interpreta literalmente por medio de las palabras que la componen. Después, a través de los medios informativos, comprende que no se trata de una enfermedad contagiosa, sino de un programa que daña el contenido de la computadora. Luego de un tiempo, la incluye como un término habitual, para finalmente formar parte de su vocabulario. Estos autores (2009) explican que este ejemplo muestra las tres etapas en que nos relacionamos con las palabras. En la

primera etapa, intentamos comprender la información recibida, en este caso qué es **virus informático** a partir de las unidades que habíamos memorizado antes, reinterpretando la información que recibimos. En la segunda etapa, retenemos esta información después de haberla comprendido. En la última etapa, usamos esta UL, pero sólo después de la comprensión y la retención de la misma. Finalmente, esta UL se ha establecido y fijado en su relación concepto-forma lo que permite que la utilicemos normalmente.

En el proceso de aprendizaje de una LE, el alumno almacena las palabras en su mente y luego hace uso de las mismas cuando el acto comunicativo así lo requiere. Higuera García (2006) observa:

Los recientes estudios en psicolingüística permiten afirmar que la adquisición de léxico no es sólo una suma de palabras que el alumno va memorizando y almacenando paulatinamente, sino que se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida. Este almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica es lo que denominamos lexicón y contiene tanto piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre unas y otras. (HIGUERAS GARCÍA, 2006, p.14-15).

Es decir, la adquisición de léxico implica un proceso complejo donde las palabras se almacenan como redes de relaciones, y el aprendiente las guarda en bloques y las combina cuando habla o escribe, relacionándolas y, en la medida que aprende nuevas entradas léxicas, construye nuevas conexiones entre las piezas léxicas. En efecto, por lo que hemos visto anteriormente, el lexicón del alumno de LE es variable y, cuando se almacenan nuevas entradas léxicas, estas se relacionan con las ya existentes conformando nuevas redes léxicas.

En cuanto al esfuerzo cognitivo necesario por parte del alumno para almacenar las unidades léxicas en el lexicón, Baralo (2003) aclara que “una actividad de aprendizaje significativo, con mayor esfuerzo cognitivo, de atención e inferencia, puede ser mucho más eficaz que una actividad de aprendizaje memorístico” (BARALO 2003, p. 7). El aprendizaje significativo, de acuerdo con Ausubel (1978, citado en MOREIRA, 1999), es un proceso en el que nuevas informaciones se relacionan con conocimientos que el individuo ya posee, en otras palabras, se produce la interacción entre la nueva información y un conocimiento ya

establecido en la estructura cognitiva del individuo. Este aprendizaje realmente ocurre cuando el material que se aprende se incorpora y relaciona a los conocimientos que el individuo ya posee (MOREIRA, 1999). Para que esto ocurra debe haber una intención por parte del aprendiente, porque a diferencia del aprendizaje memorístico que es un proceso literal y arbitrario, el aprendizaje significativo resulta en la organización e integración del material en la estructura cognitiva del individuo (ídem, 1999). En efecto, no alcanza que las nuevas unidades léxicas se integren con las ya existentes, también es decisivo que la actitud del estudiante sea favorable al aprendizaje.

El alumno que aprende una lengua “necesita reetiquetar y reestructurar lo que ya conoce para poder referirlo y designarlo, esto es, necesita conocimiento léxico en la lengua meta” (BARALO, 2007, p. 386) para poder hacer nuevas relaciones a medida que adquiere nuevas unidades léxicas. Los aprendientes de LE ya poseen un modelo de mundo de acuerdo a su cultura y a su LM y, durante el aprendizaje, por medio de las redes semánticas (sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, homonimia, polisemia y metáfora) que existen entre las palabras, reconocen las palabras nuevas y las van recuperando a medida que precisan reproducirlas.

Según esta exposición, en nuestro caso (alumnos brasileños estudiando E/LE), puede influir si la palabra nueva es semánticamente parecida con las de su LM. En ese sentido, Baralo (2007, p. 390) explica que es posible disminuir la carga de aprendizaje de las palabras “estableciendo analogías y contrastes intralingüísticos e interlingüísticos”. Como cuando un alumno aprende los vocablos: **naranjas**, **limones** o **pomelos**, que son **cítricos**, que también son **frutas**, que asimismo son **alimentos** que se integran en la red del lexicón plurilingüe asociándose “a su equivalente léxico en su LM y en las otras lenguas que conozca” (BARALO, 2007, p. 391). Es importante señalar el papel del profesor que es quien debe estar atento, para proporcionar las herramientas adecuadas, para auxiliar al alumno en este proceso.

Las unidades léxicas también incluyen informaciones combinatorias que facultan que se vinculen con otras palabras a partir de su estructura semántica. Baralo (2007, p. 392) da el ejemplo del verbo **golpear** que se almacena en el lexicón con la etiqueta categorial de [+verbo]. Esto permite que, en el proceso de aprendizaje del léxico, este se relacione con otras informaciones de orden sintáctico, morfológico que posee el aprendiente, además del conocimiento del mundo que

posibilita que en la frase, “Los policías golpearon al ladrón”, se entienda perfectamente, quién golpea a quién.

A propósito de la importancia de la LM en la enseñanza/aprendizaje de LE, cuando un niño adquiere una palabra en su LM, esta se almacena en el lexicon junto con las informaciones necesarias para que las reglas puedan aplicarse. Esta palabra se diferencia de las otras ya aprendidas por su significado o por su morfología y se asocia con las que ya se dominan (HIGUERAS GARCÍA, 2006) formando una red de relaciones paradigmáticas, sintagmáticas, entre otras. A partir de esta premisa, Baralo (2001) investiga las diferencias entre el lexicon del hablante monolingüe y el lexicon del aprendiente de LE y observa que el conocimiento de la LM es la base para el posterior aprendizaje lingüístico.

El profesor de LE, según Higuera García (2006), debe presentar y practicar las unidades lexicales en contextos que permitan relacionarlas, dado que, en la medida que se aprenden nuevas entradas léxicas, se construyen nuevas relaciones. De esta forma, al llamar la atención sobre las combinaciones de ciertas palabras, el alumno tomará consciencia de las mismas, y podrá retenerlas. La competencia léxica presupone, así, el conocimiento necesario para relacionar las palabras paradigmática y sintácticamente y, en consecuencia, superar los errores ocasionados por transferencia de la LM.

El hablante nativo, a partir de su aprendizaje léxico, conoce cómo se combinan las palabras dependiendo de la clase gramatical a la que pertenezca. Sin embargo, Baralo (2007) observa que estas relaciones también se rigen por influencias culturales, sociales, idiosincráticas, basadas en experiencias personales. Se trata de asociaciones combinatorias de palabras fijadas por el uso en cada lengua. Pongamos por caso el sustantivo **pan** que puede combinarse de una forma y no de otras con adjetivos, sustantivos y verbos debido a su uso idiosincrático (BARALO, 2007). Un hablante de español como LM, intuitivamente hará las siguientes asociaciones léxicas: **desayuno, merienda, caliente, artesanal, panera, alimento, hambre, comida, pan para hoy, hambre para mañana, no solo de pan**, etc. Por lo cual el estudiante de E/LE debe conocerlas y ejercitarlas porque “el aprendizaje de estas relaciones combinatorias restrictivas permite al que aprende español expresarse con más riqueza, precisión y fluidez” (BARALO, 2007, p. 393). De hecho, estas combinaciones léxicas no se pueden memorizar y usar de forma mecánica, sino que deben practicarse para poder incorporarlas al lexicon. Esta

autora (ídem) considera que la competencia léxica permite que el aprendiz conozca que el predicado **pan** puede seleccionar como argumentos solo determinadas clases semánticas de adjetivos, de sustantivos y de verbos y que “este conocimiento léxico semántico ayuda a mejorar el proceso onomasiológico, de codificación de los significados y los sentidos en una lengua” (BARALO, 2007, p. 394).

McCarthy (2003, p. 12) explica que “hay otra fuerza de enlace entre las palabras de una lengua que es distinta de la sintaxis fija de los modismos y de otras frases”³³. Podemos decir, **pelo rubio**, pero, no decimos, coche rubio. “Es un contrato de matrimonio entre palabras y algunas palabras son más firmemente casadas entre sí que otras”³⁴ (ídem, p.12). Esta relación es sumamente importante en el estudio del vocabulario de cualquier lengua. La relación entre **pelo** y **rubio** es tan fuerte, que cuando decimos **rubio**, se sabe que es una referencia al **pelo**, y no a otra cosa. Por otro lado, **pelo negro** es otro tipo de relación porque ambas palabras se pueden combinar por separado con un gran número de otras palabras.

Para Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009), el lexicón mental es una red con características definidas en que algunas de las asociaciones “ya están fijadas en la lengua: blanco y negro, marido y mujer, cada dos por tres” (LAHUERTA; PUJOL 2009, p. 121). Esto ya ocurre en la LM, pero no en la LE, en ese caso el alumno debe aprenderlas, para que estas sean incorporadas a las relaciones semánticas que conforman la red del lexicón en la LE. De ello, se entiende que el lexicón mental de un alumno de LE, de nivel inicial está aún sin construir, sin relaciones ni asociaciones en la nueva lengua que está aprendiendo. Ese es el motivo por el cual se vale del sistema que ya tiene pronto, el de su LM (LAHUERTA GALÁN y PUJOL VILA, 2009). Sin embargo, para evitar transferencia de la LM debe ir creando estas relaciones y asociaciones en la LE.

Higuera García (1996) entiende que como el conocimiento de una palabra se realiza también por medio de su significado colocacional, si el alumno tiene este conocimiento, estará capacitado para saber con qué otras palabras se puede combinar una palabra, asociándolas de forma correcta en el lexicón y optimizando su retención en la memoria a largo plazo. Por ejemplo, si el alumno conoce la palabra **hablar**, sabe que en la lengua española se dice: **hablar una lengua**

³³ Texto original: “There is another binding force between the words of a language which is distinct from the fixed syntax of idioms and other phrases”.

³⁴ Texto original: “It is a marriage contract between words, and some words are more firmly married to each other than others”.

extranjera, hablar de negocios, hablar en público, pero no se dice hablar la verdad, y sí, **decir la verdad** (HIGUERAS GARCÍA, 2006). Cuando el alumno recibe la información sobre la composición de la colocación, aumenta su capacidad de establecer relaciones semánticas. En definitiva, si el alumno conoce cómo se combinan las palabras, incrementará su competencia léxica al ir estableciendo redes entre las palabras.

Por considerar que el esfuerzo del alumno al realizar el aprendizaje y la influencia de la transferencia de la LM inciden de forma sustancial en el almacenamiento del vocabulario en el lexicón, los ampliamos en el próximo apartado.

4.4.1 Factores que inciden en el almacenamiento del vocabulario

Baralo (2000) observa que el lexicón mental no es un simple “almacén de palabras” donde el alumno selecciona las que va a usar. Esta autora aclara que este concepto “nada tiene que ver con la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática” (BARALO, 2000, p 165-166).

Conforme Baralo (2007, p. 396), a partir de una perspectiva didáctica, el aprendizaje y la retención “de nuevos elementos léxicos en LE, de manera incidental, está directamente relacionado con la atención que pone el aprendiente y, en particular, con el esfuerzo cognitivo dirigido a la construcción de su significado”. De este modo, conforme el “esfuerzo” de aprendizaje del estudiante, se realiza el almacenamiento del vocabulario en el lexicón y este proceso depende de varias circunstancias que motivan “este esfuerzo” como las particularidades de la situación comunicativa o la calidad de la información que se aporta.

En este sentido, uno de los factores que influye en los niveles de aprendizaje, si se compara la adquisición de léxico en LM o en LE, es la motivación (LORENZO BERGILLOS, 2004). Esto se debe a que las diferencias de intereses y experiencias de los aprendices pueden condicionar el aprendizaje. De hecho, la edad del grupo de aprendientes es un factor que debe ser tomado en cuenta, en el momento de diseñar las estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Izquierdo Gil (2004a), cuando el aprendizaje se realiza en contexto escolar, los estudiantes tienen la misma edad, el mismo nivel, la misma LM, lo que representa una ventaja frente a

otros contextos. Además, los conocimientos de la LM pueden auxiliar en el aprendizaje de la LE.

Fernández López (2004) puntualiza que enseñar no significa que el alumno realmente aprenda. Para alcanzar esta meta, el profesor, agente facilitador de este proceso, tiene la labor de “conocer cómo aprenden sus alumnos; qué estrategias utilizan; cuáles son las más rentables, que pasos siguen, cuáles son las variables que entran en juego” (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2004, p. 413). Estudios interdisciplinarios sobre los factores afectivos, entre ellos, el de la – motivación – guían varios de los trabajos para la didáctica de la LE, por considerar que tienen un papel decisivo para la eficacia del aprendizaje y en el proceso de apropiación de una LE.

El segundo factor es la transferencia de la LM de los estudiantes para la LE. Baralo (2000) aclara, a propósito del conocimiento léxico y el proceso de construcción del lexicón mental, que se trata de fenómenos complejos que demandan la adquisición de un gran número de palabras. En este sentido, concordamos con Penadés Martínez (2005) que se debe analizar cuáles son los errores que cometen los alumnos de E/LE en relación con el significado de las unidades léxicas o con el uso de las UFs y si el profesor de E/LE percibe las particularidades de las lenguas maternas de sus estudiantes que provocan estos errores. Entendemos que en el aprendizaje de las colocaciones, en especial cuando estas sufren alguna divergencia parcial entre las lenguas o son completamente diferentes, el alumno que no ha tomado conciencia de las divergencias de la colocación en la lengua española, en el proceso de aprendizaje de las mismas, recurre a las estructuras de su LM.

Vázquez (1999, p. 25) complementa esta cuestión al explicar que el análisis de errores sirve para “desarrollar criterios sobre qué, cómo y cuándo corregir”. El error es, de acuerdo con Fernández López (1997) un equívoco involuntario frente a lo que una lengua determinada usa normalmente en una comunidad de habla específica. Esta autora (ídem) explica que el Análisis de Errores (AE) es una corriente de investigación que parte de lo que los estudiantes producen y, a partir de la identificación del error en su contexto, procura cómo solucionarlo.

Para Lewis (2002), el error puede originarse debido a tres posibilidades: interferencia, falta de vocabulario o un dominio parcial. Si el alumno produce un error por transferencia, esto ocurre muy probablemente por desconocimiento de la forma

apropiada en la LE y el uso de la LM es un recurso rentable. Si es por falta de vocabulario o por dominio parcial, quizás el estudiante intente decirlo de otra manera. De hecho, conforme Santos Gargallo (2004), una de las fuentes que lleva a la producción de errores en la LE es la interferencia, pues los estudiantes adoptan estructuras o formas de la LM y las utilizan en la lengua que están aprendiendo, lo que resulta en errores interlingüísticos.

Los errores colectivos que caracterizan a un grupo de aprendices con una LM en común deben ser tomados en cuenta de forma especial, pues, como llama la atención Fernández López (1997), pueden originarse en la presentación didáctica de los mismos. Asimismo, los errores que dificultan la comunicación, como los de organización de la oración y los de léxico son más significativos que los errores gramaticales, porque son los que pueden presentar consecuencias comunicativas más graves (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1997). En definitiva, estos factores son significativos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE y deben tomarse en cuenta, pues inciden en la incorporación y retención del vocabulario en el lexicón mental.

En el próximo capítulo, aclaramos el papel de la Fraseodidáctica en el contexto de E/LE, analizamos cómo seleccionar el vocabulario y desarrollar de forma didáctica, la competencia léxica y, en especial, la colocacional, en la clase de E/LE.

5 LA FRASEODIDÁCTICA

El papel relevante que la Fraseología tiene en la actualidad, como disciplina del área lingüística, resultó en el surgimiento, de forma concomitante, de la Fraseodidáctica. En efecto, cabe señalar que "si consideramos la Fraseología de una lengua como aquella parte donde se fijan los valores de la idiosincrasia de un pueblo, entenderemos su importancia en la didáctica de esa lengua"³⁵, aclara González Rey (2006, p. 124). De modo que Fraseodidáctica es el término con que se conoce esta rama aplicada de la Fraseología y que puede ser definida como la disciplina que incluye la enseñanza y el aprendizaje de cada elemento considerado como UF y su didáctica en la LE. González Rey (2012) explica que esta disciplina se inició con Charles Bally (1951[1909]), a quien se lo considera el "padre" de la Fraseología. Según la autora (2012, p. 70), "efectivamente, él ha sido el primer fraseólogo preocupado por aplicar los principios teóricos que él mismo había descrito para la fraseología", pues su obra incluye 293 ejercicios prácticos para que el alumno sea competente en la lengua francesa.

Es a través de la Fraseodidáctica que se proponen nuevos recursos pedagógicos para la enseñanza de la lengua, con el objetivo de formar estudiantes competentes lingüísticamente. El docente e investigador de lengua francesa Ettinger (2008), seguidor de las concepciones de Bally (1951[1909]), observa, en relación con la Fraseodidáctica, que:

La investigación en esta disciplina no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un fin. Sus discursos teóricos tienen que estar constantemente sometidos a la prueba práctica, y la realidad puede resultar muy dura a veces. La Fraseodidáctica, una disciplina relativamente nueva, se ocupa de la enseñanza y aprendizaje sistemáticos y con base científica de fraseologismos en la enseñanza de idiomas. Su misión consiste en reconocer, aprender y emplear los fraseologismos como unidades poliléxicas con significado propio, y que lo aprendido pueda aplicarse adecuadamente a la situación comunicativa (ETTINGER, 2008, p. 96)³⁶.

³⁵ Texto original: "[...] se consideramos a fraseoloxía dunha lingua como aquela parte onde se fixan valores de idiosincrasia dun pobo, comprenderemos a súa importância na didática dessa língua".

³⁶ Texto original: "A investigación nesta disciplina non é un fin en si mesma, senón un medio para alcanzar un fin. Os seus discursos teóricos han de someterse constantemente á proba da práctica, e a realidade pode resultar moi dura ás veces. A fraseodiáctica, una disciplina relativamente nova, ocúpase do ensino e aprendizaxe sistemáticos e con base científica de fraseoloxismos no ensino de idiomas. A súa misión consiste en que os fraseoloxismos se recoñezan, aprendan e empreguen como unidades poliléxicas con significado propio, e que o aprendido se poida aplicar con adecuación á situación comunicativa".

Para que el alumno utilice la lengua española con corrección y naturalidad debe conocer las UFs y consolidar su uso por medio de actividades que desarrollen su práctica efectiva. En efecto, como afirma Ettinger (2008), es la Fraseodidáctica la que aporta el soporte y las herramientas para reconocer, estudiar y utilizar las UFs y, así, posibilitar su empleo conforme la situación comunicativa. El profesor debe crear estrategias para llamar la atención del aprendiente sobre estas unidades, de forma que, al aumentar su conciencia fraseológica, “el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera y que se facilite la creación de redes de significados que permitan memorizarlas en el lexicón” (HIGUERAS GARCÍA, 2006, p. 38) y, así, facilitar su aprendizaje.

En cuanto a la mejor forma de que esto ocurra, Navarro (2003) entiende que:

Siguiendo una perspectiva cognitiva, la adquisición de estas UFS se debe realizar a través de un proceso constructivo que cubra todas las habilidades (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica) y donde el estudiante tenga la oportunidad de participar activa y conscientemente. Para ello es necesario que la didáctica de las UFS, en un curso no específico, tenga los mismos objetivos que el curso, es decir, los fraseologismos han de ser integrados en la programación general y al mismo tiempo han de ser tratados como un aspecto más en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, puesto que el dominio léxico, en realidad, se ejercita en los cuatro componentes de la competencia comunicativa. (NAVARRO, 2003, p. 105).

En otras palabras, la enseñanza de las UFs debe estar integrada en la programación del curso, como un componente más, para el eficaz desarrollo de la competencia comunicativa, visto que la práctica del léxico se realiza por medio de las cuatro destrezas.

La enseñanza de las colocaciones, en especial, “sigue siendo una asignatura pendiente en E/LE”, afirma Barrios Rodríguez (2016, p. 2). Las razones son de diversa índole; en efecto, algunas editoriales ni las mencionan, no son incluidas en los contenidos didácticos de los cursos, ni los profesores estiman su aprendizaje. Barrios Rodríguez atribuye como uno de los motivos principales que “muchos de los investigadores que trabajan sobre las colocaciones habitualmente no dan clase de español a extranjeros” (ídem, 2016, p. 2). Además, existe controversia a propósito de cuándo es conveniente iniciar el estudio de las UFs. Conforme González Rey (2006), es habitual que los alumnos sólo se ejercitan en el uso de las UFs en niveles avanzados. Para esta autora, “esto supone llegar tarde a una etapa que debería

iniciarse en el comienzo del aprendizaje de la lengua”³⁷ (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 124), porque, en ese caso faltará tiempo para que los aprendices practiquen y asimilen el vocabulario y, especialmente, las colocaciones y las fraseologías en general.

Navarro (2003) observa que, si bien es cierto que la planificación de la enseñanza de las UFs supone cierta dificultad, “es posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya estas combinaciones, de modo gradual, desde el nivel inicial” (NAVARRO, 2003, p. 102), adoptando criterios de selección como frecuencia de uso, estructura sintáctica, significado, entre otros. Por su parte, Gómez Molina (2004a) reconoce que se puede comenzar el aprendizaje de las colocaciones ya desde el nivel elemental, aunque para este autor el nivel intermedio sea el más oportuno. Sin embargo, al señalar que “el estudio de estas combinaciones es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua” (GÓMEZ MOLINA, 2004a, p. 37), ya prioriza su aprendizaje desde el inicio.

En consecuencia, se recomienda incluir la enseñanza de las colocaciones ya desde los niveles iniciales y, conforme señalamos, es por medio de la Fraseodidáctica que se desarrollan diversas estrategias didáctico-pedagógicas con el fin de incrementar la competencia colocacional y, en definitiva, la competencia léxica de los estudiantes de E/LE.

A seguir, en primer lugar, investigamos en el mercado editorial de E/LE qué materiales didácticos específicos para la enseñanza de las colocaciones divergentes entre el portugués y el español sirven, de forma práctica, como ayuda para los profesores. En segundo lugar, investigamos cuestiones relevantes sobre cómo seleccionar, nivelar, abordar y trabajar las colocaciones, por medio de diversas propuestas pedagógicas. Vale señalar que las concepciones prácticas de otros autores fundamentan la selección de estrategias y actividades que van a optimizar y enriquecer la metodología de nuestro estudio. Luego introducimos el enfoque por tareas como forma de enseñanza para reunir las actividades didácticas y finalizamos con un estudio sobre cómo abordar la evaluación de la competencia colocacional.

³⁷ Texto original: “Pero isto supón chegar tarde a unha etapa que debería iniciarse no comezo da aprendizaxe da lingua”.

5.1 MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES EN E/LE

Al analizar cómo se aborda y se trabaja el léxico en algunos de los manuales de E/LE, constatamos la carencia de un tratamiento explícito del léxico en los niveles iniciales y percibimos que las colocaciones aparecen inseridas dentro de las unidades temáticas, sin ninguna distinción. Como consecuencia del desarrollo del enfoque léxico, en el año 2011 la editorial *Edelsa* publicó la colección *Bitácora* y modificó este panorama al presentar el enfoque léxico desde los niveles iniciales, lo que distingue este material de otros materiales didácticos. Sin embargo, si el objetivo es estudiar las colocaciones que difieren entre el español y el portugués, esta colección no hace ninguna diferenciación. Pongamos por caso el *Archivo de léxico*, que incluye actividades para trabajar con las colocaciones como, por ejemplo, la Unidad 4, de *Bitácora 1 Nueva Edición* (SANS, PERIS, GARMENDIA, 2016), donde se presenta el verbo colcativo **tomar** acompañado de sus bases:

1. un café, una cerveza (bebidas)
2. primer plato, postre (comida)
3. una aspirina (medicamentos)
4. el metro, un taxi (transporte público)
5. un baño, una ducha
6. el sol

Si analizamos estos ejemplos, constatamos que en PB se dicen igual el 1, 3, 5 y 6. El 2, se usa habitualmente en España, en cambio, en el Río de la Plata se dice **pedir una entrada, pedir un postre**. La colocación que habría que recalcar es la 4, porque, en portugués, los sustantivos **metro** y **taxi** “seleccionan” el verbo *pegar*³⁸ (*pegar o metrô, pegar um táxi*). Por lo tanto, la colocación que el alumno brasileño debe retener es la 4, y si el profesor no la resalta en clase, el alumno no percibirá la diferencia y no la incorporará a su vocabulario activo.

Destacamos que esta colección presenta, ya desde el nivel inicial, un apartado sobre las colocaciones léxicas, algo innovador dentro del mercado editorial de materiales didácticos para E/LE. No obstante, si el profesor no advierte la importancia de llamar la atención del alumno brasileño sobre ciertas combinaciones, los estudiantes no realizarán un aprendizaje efectivo.

³⁸ Falso cognado.

Al respecto, asimismo, mencionamos el libro *Uso interactivo del vocabulario. Nivel A-B1* (ENCINAR, 2012) que es un material complementario que trabaja de forma explícita las colocaciones y tiene como objetivo ampliar y profundizar el vocabulario en el nivel inicial. En el Capítulo 4, en la actividad *El cuerpo humano*, se presenta un ejercicio con la pregunta: ¿Qué partes del cuerpo están directamente relacionadas con estos verbos?, para vincular la base con sus colocativos y estas son las respuestas:

- 1) extender: piernas, brazos, cuello, dedos;
- 2) flexionar: rodillas;
- 3) palpar: el corazón;
- 4) parpadear: los ojos;
- 5) fruncir: la frente, la nariz.

Si se realiza este ejercicio con alumnos brasileños se debería especialmente llamar la atención sobre las siguientes colocaciones divergentes:

1. **extender el cuello** (*alongar o pescoço*);
2. **flexionar las rodillas** (*flexionar os joelhos*);
3. como también se usa **latir, el corazón late**, esta colocación debería trabajarse en clase, porque la dificultad reside en que en PB el verbo *latir* significa ladrar (*o coração bate*);
4. **parpadear los ojos** (*piscar os olhos*);
5. **fruncir la frente** (*franzir a testa*), en este caso se debería reforzar el uso del sustantivo **frente**, porque aunque existe en portugués, no se usa con ese sentido.

Al inicio de cada capítulo, se presenta una lista de palabras clasificadas gramaticalmente y posteriormente, ejercicios diversificados donde se trabaja con todas las clases de colocaciones simples. Es un material complementario útil y eficaz para el aprendizaje y práctica de las colocaciones para estudiantes de E/LE, pero, en el caso de alumnos que tienen el portugués como LM, entendemos que se deben resaltar las colocaciones que difieren entre ambos idiomas. Las formas iguales no representan una dificultad para un estudiante nativo del portugués, sin embargo consideramos importante presentarlas para que el aprendiz tome consciencia de que se trata de colocaciones iguales.

Prada, Molero, Salazar (2012) elaboraron un material en lengua española, *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*, pero orientado

a un nivel medio/avanzado, *Nivel B2-C2*, con actividades dirigidas y libres a partir de documentos auténticos. Se trata de un material de enseñanza de E/LE para alumnos de todas las lenguas, sin ninguna distinción.

Higueras García (2017) igualmente menciona, en relación con el enfoque léxico, los diccionarios destinados a los aprendices de E/LE y los diccionarios monolingües combinatorios *Redes* y *Práctico* (BOSQUE, 2010, 2011). Con respecto a los diccionarios destinados a alumnos, como bien esta autora explica, aunque su objetivo no es el uso de estas combinaciones, “se pueden inferir algunas colocaciones a partir de ejemplos, del contorno o de la propia definición, si bien no siempre se aborda este tema con la sistematicidad deseada” (HIGUERAS GARCÍA, 2004, p. 482). Por lo tanto, en general, en ese tipo de diccionario no se obtiene una información adecuada sobre cómo se combinan las palabras. En cambio, *Redes* y *Práctico* (BOSQUE, 2010, 2011) describen las restricciones léxicas que hay entre predicados y argumentos. Estos diccionarios combinatorios son un material práctico y útil. El *Diccionario combinatorio PRÁCTICO* se compone de 14.000 entradas, sin contar con las entradas de remisión, y 400.000 combinaciones. Los lemas de *Práctico* son palabras seleccionadoras y seleccionadas³⁹. Incluye entradas genéricas que se agrupan por entradas que pertenecen a un mismo campo léxico.

Describiremos, a continuación, el *REDES –Diccionario combinatorio del español contemporáneo*⁴⁰ (BOSQUE, 2010), pieza estratégica de nuestra investigación. Este diccionario abarca combinaciones de palabras de acuerdo con su significado y se ha elaborado a partir de un corpus de 250 millones de palabras provenientes de textos periodísticos de la prensa española y americana de los últimos años. Se trata de un diccionario donde, a diferencia de otras obras, se describen las restricciones léxicas que hay entre predicados y argumentos. Bosque (2010, p. XVIII), coordinador de la obra, aclara que el significado de las palabras no puede estar separado de cómo se combinan, “sino que en gran medida se combinan de cierta manera porque expresan precisamente esos significados” y este diccionario muestra los vínculos y relaciones semánticas entre las palabras, además del contexto en que estas figuran. Según su coordinador, no es el objetivo de este diccionario “proporcionar paradigmas completos —objetivo prácticamente

³⁹ Las palabras seleccionadoras corresponden a la base de la colocación y las seleccionadas, al colocativo.

⁴⁰ Denominaremos de *Diccionario Redes*.

inalcanzable—, sino definir y ejemplificar paradigmas representativos de las combinaciones léxicas” (BOSQUE, 2010, p. LXV). De esto se entiende que las palabras que aparecen en el diccionario pueden ser sinónimos, hipónimos o hiperónimos de otras formas, pero consideradas por los autores como las más representativas lingüísticamente, pues “ningún corpus imaginable contendrá todos los datos que puedan considerarse representativos en un estudio lingüístico cualquiera suficientemente amplio” (BOSQUE, 2010, p. CLIX). Barrios Rodríguez (2008) compara los dos diccionarios y explica que *Práctico* es una versión más simple aunque ampliada de *Redes*, especialmente dirigida a la producción de los alumnos, en cambio *Redes* ofrece una vasta información sobre las restricciones lingüísticas entre las palabras.

A continuación, presentamos una muestra de este diccionario con el lema *pelota* que admite combinaciones con botar, deshinchar(se), despejar, golpear, hinchar, inflar, lanzar, meter, pasar, pinchar(se), sacar.

Figura 1 – El lema *pelota* en el *Diccionario Redes*

pengroso 11000000

servido, sin alterarlo *peligrosamente*. 11000000 **29 volver-se**: La pregunta es si será capaz de convencer a los mexicanos comunes y corrientes de que la vida podrá mejorar antes de que más gente se vuelva *peligrosamente* infeliz. 07000000

E VERBOS QUE DENOTAN INTENSIFICACIÓN DE ALGO: 30
acentuar +: La matanza de 300 refugiados tutsis acentúa *peligrosamente* la crisis en Burundi. 11000000 **31 agravar**: ...la situación podría agravarse *peligrosamente* y originar fisuras o grietas que provocasen fugas importantes de agua radiactiva, como en el caso de la central de Zorita (Guadalajara). 11000000 **32 ahondar**: La falta de credibilidad y de autoridad moral y política que afecta al Gobierno Sampedra *peligrosamente* las disensiones entre los uniformados... 11000000 **33 exacerbar**: Está listo el escenario, está *peligrosamente* exacerbada la rivalidad y está potenciada la expectativa. 03000000

F VERBOS QUE DENOTAN ESTADO DE RIESGO, ASÍ COMO ACCIÓN HOSTIL O PERJUDICIAL CONTRA ALGO O ALGUIEN: 34 amenazar: ...he decidido interrumpir mi convalencia para ocuparme personalmente de la situación que amenaza *peligrosamente* la integridad territorial de Zaire. 11000000 **35 atentar**: El entusiasmo es un importante motor de la historia y se atenta *peligrosamente* contra él a menudo. 11000000 **36 atacar**: ...acusó a los laboristas de atacar *peligrosamente* la unidad del país al proponer que se creen asambleas locales en Escocia y País de Gales. 11000000

G VERBOS QUE DESIGNAN LA ACCIÓN DE INCITAR, ANIMAR, FAVORECER O APOYAR ALGO O A ALGUIEN: 37 alentar: El comunicado agrega que la actitud croata salienta *peligrosamente* la opción de la guerra... 11000000 **38 inducir**: Sin embargo, pareciera ser el mismo Estado quien burla sus reglas de juego, desnaturalizando el sentido de la disciplina fiscal e induciendo al ciudadano, *peligrosamente*, a evadir las cargas fiscales. 11000000 **39 apostar**: ...me da la sensación de que algunos, por

[pelo] → a pelo, con pelos y señales, por los pelos

pelo ♦ abundante, cano, canoso, castaño, denso, desmadejado, desmelenado, encanecido, enrepeado, ensortijado, escaso, espeso, estropajo, lacio, liso, moreno, ondulado, oscuro, postizo, rizado, rubio, tupido ♦ mecha (de) ♦ atusar, desenredar, encrepar(se), enredar(se) (en), ensortijarse, erizar(se), mesar, perder, rapar, teñir(se) □ Véase también: barba, bigote, cabello, melena

pelota ♦ botar, deshinchar(se), despejar, golpear, hinchar, inflar, lanzar, meter, pasar, pinchar(se), sacar □ Véase también: balón

pelotón ♦ alargado, compacto, concentrado, disperso ♦ adelantar, agolpar(se), alargar(se), concentrar(se), conducir (a), disgregar(se), dispersar(se), engrosar, estar (en), formar, formar parte (de), integrar(se) (a), llegar (a), reunir(se), salir(se) (de), seguir (a), separar(se) (de)

[pena] → a duras penas, bajo pena (de), pena capital, sin pena ni gloria, so pena (de)

pena || (sentimiento) ♦ abrumador, angustioso, inconsolable, amargo¹⁶, enorme, hondo, infinito, insondable, irreversible, llevadero¹⁷, profundo¹⁸, ♦ expresión (de)¹⁹, manifestación (de), sentimiento (de) ♦ afligir (a alguien), ahogar(se)²¹, ahuyentar²⁰, aliviar¹⁰, aminorar²⁶, amortiguar²⁴, apechugar (con)¹², atenuar, causar²⁸, confesar²⁵, dar²³, embargar³, enjugar²⁷, entrar¹⁸, inspirar¹⁹, mitigar¹¹, ocasionar, producir, sentir²¹, tener

|| (castigo) ♦ benigno⁸, capital, de muerte,

sobre alguien), afligir (a alguien), afrontar, aliviar⁸, azotar (a alguien), combatir, imponer, mitigar, pasar, redimir, soportar, sufrir □ Véase también: calamidad, miseria, penuria.

penalizar ♦ cruelmente, duramente, fuertemente, gravemente, negativamente²⁰, reiteradamente, rigurosamente, severamente², sólidamente □ Véase también: castigar.

penalmente ♦ condenar, demandar, denunciar, investigar, sancionar

[penalti] → de penalti

penalti ♦ a favor, en contra ♦ castigar (con), errar, fallar, lanzar, marcar, parar, pitar, señalar, tirar

pendiente || (cuesta) ♦ acentuado, brusco, empinado, extremado, fuerte, gradual, leve, ligero, moderado, progresivo, pronunciado, sostenido, suave, tenue, uniforme, vertiginoso ♦ en ♦ acentuarse, ascender (en), bajar, deslizarse (por), despejarse (por), escalar, precipitarse (por), resbalar (por), rodar (por), subir, superar, trepar (por), vencer

|| (adorno) ♦ de bisutería, de {oro/plata}, de tuerca, largo, llamativo, original, precioso, vistoso ♦ par (de), tuerca (de) ♦ cambiar(se) (de), colgar, llevar, perder, poner(se), quitarse, regalar (a alguien), usar □ Véase también: bajada, cuesta, subida.

pendiente (de) ♦ aceptación, análisis, aprobación, ascenso, autorización, cebra, comprobación, confirmación, contestación, decisión, destino, estreno, expulsión, firma, juicio, pago, pu-

de una senta... 11000000 **2** **netante** viciu de un indig... 11000000

SUSTANTIVOS QUE DEN FUERZA +: Giacomo Lauriherencia discográfica la hr ABC2000 **5** **vigor**: ...además compositiva y su vigor pn hacia un cuarto de siglo poder penetrante de estos ánimo: ...se introduce en e incluso va más allá en ! VO... 11000000

SUSTANTIVOS QUE DEN CIÓN O ESTUDIO: **8** análisis penetrante análisis (...) ac ruana... CAP21216 **9** **estudi** que recurre al penetrante grafía... 11000000 **10** **obs** la prosa certera de Cortá su penetrante observaci descripción: Su disertaci cialmente lograda y su triunfo del café sobre el netranse. EFE66000 **12** **indag** publicar su obra, en tres penetrante y viva indag 11000000 **13** **investigac** de veeduría, de Investigac te que progresivamente : accionista de esos club «Blow ups», caracterizado búsqueda por demás inus

SUSTANTIVOS QUE DE VALOR. TAMBIÉN CON (FORMAS DE TOMAR POS DE ALGO O ALGUIEN. AS PACIDADES QUE ESOS AI

Fuente: Bosque, 2010, p. 1408.

Asimismo, además de los mencionados por Higuera García (2017), destacamos, dentro de la categoría de diccionarios combinatorios, los diccionarios en línea *Diccionario de Colocaciones del Español* (ALONSO-RAMOS, 2004) y el

Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (BATTANER; TORNER).

El *Diccionario de Colocaciones del Español* (DICE) se limita, por el momento, al campo semántico de los nombres de sentimiento y, en su estructura, la UL (base de la colocación) viene acompañada por una amplia información sobre las colocaciones en las que aparece, tales como la descripción sintáctica, si la base funciona como sujeto o complemento, e información semántica con glosas que recopilan la relación con el colocativo. De esta manera, al sustantivo **nostalgia** le corresponden 30 colocaciones de verbo+nostalgia y 16 colocaciones de nostalgia+verbo (Figura 2).

Figura 2 – Ejemplos de nostalgia+verbo en el DICE

Diccionario de colocaciones del Español

DiCE

[» Inicio de sesión de usuario](#)

[Bienvenida](#) [Acerca del DiCE](#) [Consulta general](#) [Consultas avanzadas](#) [Actividades didácticas](#)

[« Volver a las unidades léxicas de nostalgia](#)

Encontradas **16** colocaciones

nostalgia 1 (*Sentimiento*)

Colocaciones

ver todas , atributo de los participantes, nostalgia + adjetivo, verbo + nostalgia, **nostalgia + verbo**, nombre de nostalgia

[Desplegar todo](#) [Contraer todo](#) [Mostrar funciones léxicas](#) [Ordenar por frecuencia](#)

<input type="checkbox"/>	causar que la ~ sea menor	disminuir
<input type="checkbox"/>	una ~ intensa existe en alguien	embargar
<input type="checkbox"/>	la ~ empieza a ser sentida	asaltar, entrar, invadir
<input type="checkbox"/>	la ~ empieza a ser mayor	crecer
<input type="checkbox"/>	la ~ continúa existiendo	persistir
<input type="checkbox"/>	la ~ continúa existiendo en alguien	quedar
<input type="checkbox"/>	la ~ desaparece	desaparecer
<input type="checkbox"/>	la ~ actúa negativamente sobre alguien	consumir, ganar, hacer mella, matar, poseer
<input type="checkbox"/>	la ~ se manifiesta en algo	reflejarse

Fuente: Alonso-Ramos, 2004.

El *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera* (DAELE), dirigido para la producción de estudiantes de nivel avanzado, contiene la descripción de 363 verbos e incluye colocaciones (sin nombrarlas como tal) ofreciendo información detallada y ejemplos auténticos. El verbo **caminar** figura con el sentido de moverse (Figura 3) y de progresar, avanzar.

Figura 3 – El lema caminar en el DAELE

The screenshot shows the DAELE (Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera) interface. At the top, there is a search bar with the word 'caminar' entered. Below the search bar, there are options for 'Extendido' (selected) and 'Reducido'. The main content area displays the entry for 'caminar' (verbo). It includes a 'Conjugar' button and a section titled '1 MOVERSE'. Under this section, there are two main categories: 'intransitivo' and 'transitivo'. Each category lists several example sentences with their corresponding SWC (Spanish Word Complexity) scores. For example, under 'intransitivo', it lists: 'Las calles estaban abarrotadas de gente que caminaba deprisa. (SWC)', 'Estos animales prehistóricos caminaban sobre sus patas traseras. (SWC)', 'Caminaron hasta el final de la calle. (SWC)', 'Bajaron a la playa y caminaron por la arena. (SWC)', 'En animales como el gorila, que camina en cuatro patas, la inserción de la columna se encuentra en la parte posterior. (SWC)', 'Mi madre caminaba muy derecha, con su paso ligero. (SWC)', and '[se impersonal] En caso de estar la noche clara, se camina hasta el amanecer. (SWC)'. Below these, it indicates '= andar :1'. The 'transitivo' section lists: 'Tenían que caminar largas distancias para encontrar agua. (SWC)', 'Caminó unos pasos hacia una de las sillas y se sentó. (SWC)', 'Tras caminar un buen trecho, se sientan en el tronco de un árbol derribado. (SWC)', 'Los dos chicos caminan una cuadra y encuentran el teléfono. (SWC)', 'Me veía incapaz de caminar los kilómetros que me separaban del pueblo. (SWC)', and '[se impersonal] Desde el día se camina un dilatado trecho entre dos montes. (SWC)'. At the bottom of the screenshot, the source is cited as 'Fuente: Battaner; Torner.'

Fuente: Battaner; Torner.

De las evidencias anteriores, se confirma que desde la popularización de la computadora están disponibles informaciones valiosas sobre las colocaciones, en formato digital. Dentro de este marco, y por su papel en nuestra investigación, es relevante mencionar el *Corpus del Español del Siglo XXI*⁴¹ (RAE), que ofrece una aplicación informática que permite generar, a partir de un corpus informatizado, las **coapariciones**, palabras que se combinan con el lema buscado con una frecuencia de 10 ocurrencias en adelante, basada en estadísticas producidas por programas informáticos. En otras palabras, presenta las combinaciones frecuentes entre las palabras y esto resulta, de acuerdo con Berber Sardinha (2000, p. 47)⁴², en “un cambio progresivo de nuestro entendimiento de cuestiones clave sobre el funcionamiento, comportamiento, descripción y enseñanza del léxico”, induciendo a profesores y estudiantes a un mayor empleo de la computadora en la enseñanza e

⁴¹ Denominaremos de *CORPES XXI*. Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view.jsessionid=9134021586C351DE5E494EA34BDA182D>.

⁴² Texto original: “[...] uma mudança progressiva do nosso entendimento de questões-chave acerca do funcionamento, comportamento, descrição e ensino do léxico”.

investigación. Su corpus está formado por 286 millones de formas retiradas de 285.000 documentos que incluyen textos escritos y transcripciones de textos orales producidos a partir de 2006. Se trata de la versión 0.91, actualizada en diciembre de 2018, que incluye ficción (guiones, novelas, relatos y obras de teatro) y no ficción (salud, tecnología, ciencias sociales, política, artes, etc.) proveniente de textos de la prensa, entrevistas digitales, blogs y miscelánea. El origen del 30% de los textos corresponde a España y el resto, 70%, proviene de América.

Como se ha podido observar en este análisis, la colección *Bitácora* (SANS; PERIS; GARMENDIA, 2016) y el *Uso interactivo del vocabulario. Nivel A-B1* (ENCINAR, 2012) no se ajustan específicamente a las necesidades de los alumnos brasileños, pues no llaman la atención del estudiante sobre las **colocaciones divergentes** ni tampoco auxilian al profesor de E/LE a ejercitarlas con actividades que favorecen su retención. En lo que se refiere a los diccionarios combinatorios (en papel y en línea) y corpus informático, teniendo en cuenta nuestra experiencia didáctica, consideramos que debido a su complejidad resultan provechosos para los alumnos sólo a partir de niveles más avanzados de aprendizaje de E/LE. En cuanto a los profesores de E/LE en Brasil, concluimos que no disponen de un material complementario eficaz para la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones divergentes.

5.2 COMPETENCIA LÉXICA: CÓMO ENSEÑAR/APRENDER COLOCACIONES

Conforme hemos expuesto, el léxico incluye la fraseología y, por lo tanto, no sólo se aprenden palabras (unidades léxicas simples), sino también colocaciones, locuciones, etc. (unidades léxicas compuestas o complejas) y “ambos configuran unidades de vocabulario que ha de adquirir y usar el aprendiz de E/LE” (GÓMEZ MOLINA, 2004a, p. 27). Asimismo, Higuera García (2017) llama la atención sobre una mudanza en el campo del léxico, la ampliación de su objeto de estudio, ya que actualmente se concibe la enseñanza de léxico “como la enseñanza de bloques más o menos estables e idiomáticos, además de las consabidas palabras” (HIGUERAS GARCÍA, 2017, p.13). De esta manera, se valida el papel que cumple la fraseología en el léxico de una lengua, componente imprescindible en el vocabulario del aprendiente de una LE.

Al comparar el dominio del léxico con el dominio de la sintaxis, Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009) advierten que, a medida que el alumno avanza en el proceso de aprendizaje, continúa aumentando su vocabulario; en cambio, en el área de la sintaxis, es probable que ya haya conseguido un buen dominio. El léxico es “un cajón de sastre lleno de irregularidades imposible de sistematizar” (LAHUERTA GALÁN; PUJOL VILA, 2009, p. 117), aunque aclaran que el objetivo no es dominar un amplio vocabulario, sino usarlo adecuadamente de acuerdo a la situación comunicativa. Se trata de un problema cualitativo, es decir, no es sólo enseñar más vocabulario, sino ofrecer una enseñanza de calidad (ídem, 2009).

Por ello, a fin de facilitar y desarrollar el proceso de adquisición y práctica de las colocaciones, en los próximos apartados presentamos aspectos didácticos que nos ayudaron a delinear y delimitar esta investigación, como soporte no sólo de la selección de las colocaciones, sino de igual forma, del material didáctico a ser elaborado, al proporcionar criterios idóneos para la elaboración de las actividades.

5.2.1 Enseñanza/aprendizaje de las colocaciones como listas, o en contexto

Navarro (2003, p. 105) se refiere a un aspecto polémico en la didáctica del léxico, la enseñanza/aprendizaje de las UFs como listas, sin la presencia de contexto, “sin utilidad funcional o criterios de uso y, la mayoría de las veces, sin atender al índice de frecuencia, presentadas al azar y careciendo de áreas temáticas, nocionales y funcionales”. En cambio, para Nation y Waring (1997), enseñar por listas de palabras puede integrar una etapa en la que se aprende una palabra en particular, pero siempre con una exposición adicional por otras vías como la lectura, la gramática, los colocativos, entre otras formas. En otras palabras, Nation y Waring (1997) recomiendan combinar ambos procedimientos.

Conforme Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009) explican, no hay datos precisos para considerar que el aprendizaje de palabras en contexto se retenga mejor que el aprendizaje por listas. Son formas diferentes de enseñanza, el aprendizaje por listas permite relacionar una forma con un contenido; por otro lado, en el aprendizaje de vocabulario en contexto se conocen informaciones sobre la sintaxis o la combinación con otras palabras. De acuerdo con dichos autores (2009), en el nivel inicial de aprendizaje de una LE, hay pocas asociaciones semánticas porque, como el alumno recién está aprendiendo la lengua, no ha establecido aún un número considerable

de relaciones de este tipo. Pero, por otro lado, si no se aportan los contextos adecuados, no se favorece la comprensión y no se activan las redes de vocabulario para trabajar las combinatorias. También entendemos que en el caso de los alumnos brasileños, es posible concluir que hay como establecer relaciones desde los niveles iniciales. De esto, se infiere que la enseñanza de las UFs requiere un contexto para que el alumno sea capaz, por medio de las conexiones entre los distintos elementos, de alcanzar un buen grado de competencia lingüística.

En relación con este tema, Higuera García (2017) puntualiza:

Respecto a cuándo y cómo enseñar léxico, este tema ha seguido la misma evolución que otros contenidos lingüísticos: se defiende que se enseñe contextualizadamente, de forma explícita e implícita, al servicio de la tarea y de la comunicación, en cada actividad y muestra de lengua que aparezca en clase, secuenciándolo (igual que los contenidos gramaticales) y reconsiderando la necesidad de recurrir a la traducción de unidades léxicas completas, al ser esta una estrategia más de las que usa intuitivamente el aprendiente (HIGUERAS GARCÍA, 2017, p. 14).

En suma, el objetivo de la enseñanza de vocabulario es el desarrollo, por parte del aprendiente, de su competencia léxica y existen diversas formas para alcanzarlo, tanto por listas o como en contexto, de forma explícita o implícita y todas son válidas.

5.2.2 Selección y nivelación de vocabulario

La selección de vocabulario es fundamental puesto que los alumnos de LE, a diferencia de los hablantes nativos, no disponen de las mismas oportunidades de aprendizaje y, por ese motivo, es preciso elegir el vocabulario de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. En un estudio realizado para determinar qué vocabulario básico de lengua materna debe enseñarse a alumnos extranjeros se realizaron recortes del léxico total de diferentes lenguas naturales (XATARA; SOUZA; MORAES, 2008). En base a esto, se ha comprobado que los diversos vocabularios fundamentales están formados por unidades léxicas de alta frecuencia en la lengua, frecuentes en la mayoría de los textos orales o escritos.

Nation y Waring (1997) reconocen que el conocimiento de vocabulario es sólo uno de los componentes del lenguaje, como la lectura y la conversación. Aunque el lenguaje comprende un gran número de palabras, no todas las palabras son

igualmente útiles, y regirse por la frecuencia de las palabras puede resultar una medida factible para la selección del vocabulario. Estos autores (ídem, 1997) realizan un estudio en lengua inglesa comparando la frecuencia de algunas palabras y comprueban que un pequeño número de palabras es muy frecuente y, si un alumno conoce estas palabras, obtiene un buen grado de comprensión de la lengua. Sin embargo, la elaboración de una lista de frecuencia no es simplemente una tarea mecánica y sugieren prestar atención a varios factores, como el significado subyacente de la palabra, las variaciones de significado, las colocaciones en las que se incluye el vocablo, la frecuencia relativa de acuerdo con su significado y uso, las restricciones en el empleo de las palabras en cuanto a distribución geográfica, etc. Esta información debe estar disponible para profesores y alumnos, pues existe un cambio de actitud hacia los estudios de frecuencia y listas de vocabulario, al percibirse el beneficio que implican los principios de selección y gradación en su enseñanza (NATION y WARING, 1997).

Gómez Molina (2004c), al analizar el volumen de vocabulario que un aprendiente de LE debe incorporar, considera que los criterios deben priorizar el aprendizaje significativo y funcional, además de tomar en consideración las necesidades comunicativas de los alumnos.

Seleccionar las unidades léxicas clave (palabras y frases) en las áreas temáticas requeridas para la realización y perfeccionamiento de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los aprendices en diferentes escenarios, así como aquellas que encarnan las diferencias culturales. Esta opción tiene en cuenta la frecuencia de uso junto con la eficacia de la unidad léxica (coverage⁴³); es decir, combina la frecuencia real con la productividad y la necesidad de los alumnos (GÓMEZ MOLINA, 2004c, p. 797).

Es decir, para seleccionar el vocabulario debe tomarse en cuenta la frecuencia, la productividad y las necesidades de los aprendices. Este autor (1997) explica que aunque son muchos los vocablos que pueden servir como palabras estímulo, es productivo que las palabras a continuación sean el centro de la red léxica o semántica del texto. Entre este vocabulario de referencia se encuentran palabras sobre la vivienda (la casa), el cuerpo humano (cabeza, corazón, boca, etc.), alimentos (pan, agua, leche, ...), animales (pájaro, perro, ...), sociedad (juego,

⁴³ Coverage es, según Carter y McCarthy (1988, pág. 10), la capacidad de la palabra para sustituir a otras en la denominación de conceptos.

dinero, ...), naturaleza, trabajo-profesiones, sentimientos o emociones, colores, la familia, el tiempo, etc. El profesor seleccionará las más adecuadas para cada nivel. En consecuencia, Gómez Molina (2004c) propone seleccionar colocaciones de uso frecuente, habituales en las diversas situaciones y necesarias en los intercambios comunicativos.

Izquierdo Gil (2004b, p. 102) observa que evidentemente “los alumnos no pueden conocer todas las unidades léxicas necesarias para expresarse en la clase de español” y que, a su vez, es imposible que el profesor pueda predecir las situaciones comunicativas en las que los alumnos usen la LE. Esta autora aconseja enseñar en un nivel elemental (objeto de nuestro trabajo), un vocabulario instrumental, incluyendo el uso de verbos más generales como **hacer**, **sacar**, **ver**, **dar** o **decir**, entre otros, visto que engloban verbos más específicos que los alumnos pueden aprender en otros niveles. Asimismo, aclara (ídem, 2004b) que el criterio de unidades léxicas más frecuentes no indica el orden en el que se debe enseñar o aprender vocabulario y explica la incoherencia de enseñar, en un nivel inicial, los días de la semana y los posesivos que tienen un alto índice de frecuencia y dejar, para el nivel siguiente, el vocabulario menos frecuente. Aunque en el caso específico de los alumnos brasileños, tanto los días de la semana, como los posesivos, pese a su frecuencia de uso, presentan una dificultad específica para los lusohablantes que debe tomarse en cuenta, pues demandará una mayor práctica por parte de los aprendices. Esta autora observa que “actualmente se considera que el vocabulario fundamental de una lengua se compone tanto del léxico frecuente (o básico) como del léxico disponible o temático” (IZQUIERDO GIL, 2004b, p. 361). Por lo tanto, ambos se complementan y, en tal sentido, considera que la selección léxica para un nivel inicial debe juntar el aprendizaje tanto de unidades léxicas frecuentes como también funcionales y de contenido, prevaleciendo el sentido común e intuitivo del profesor.

Por su parte, Higuera García (2006) señala que la estadística emplea el criterio de concentrarse en los sustantivos, ya que son mayoría en el léxico de una lengua, y recomienda seleccionar aquellos que mejoren la competencia colocacional de los aprendices, de acuerdo con un criterio preestablecido. Igualmente, aconseja trabajar con las colocaciones que varían entre la LM y la LE y considera rentable trabajar con colocaciones centradas en las áreas temáticas de interés de los alumnos.

Benítez Pérez (2009) destaca la importancia del vocabulario y aclara cuáles son las palabras más apropiadas para incluir en la enseñanza:

Vale la pena señalar que según los estudiosos de frecuencia léxicas, las primeras 1000 palabras más usadas en español abarcan cerca del 85% del contenido del léxico de cualquier texto no especializado. De aquí la importancia de escoger correctamente el vocabulario que debemos enseñar y el que debe aparecer en los manuales y materiales de apoyo (BENÍTEZ PÉREZ, 2009, p. 10).

Este autor sugiere como premisa fundamental “el estudio ordenado del vocabulario, seleccionado cuidadosamente teniendo en cuenta su frecuencia de aparición y su utilidad” (BENÍTEZ PÉREZ, 2009, p. 11).

En relación con este último concepto, qué vocabulario resulta **útil** para los aprendices, Romero Gualda (2008) observa pertinente analizar las necesidades léxicas de los alumnos y, por consiguiente, tomar en cuenta qué vocabulario se utiliza con más frecuencia en un contexto comunicativo definido y cuál la disponibilidad de las palabras, en el sentido de qué palabras se utilizan más en ese contexto. A partir de la combinación de frecuencia y disponibilidad, se llega al léxico usual considerando el contexto sociolingüístico de los alumnos. De esto, se entiende que no es lo mismo el uso que hacen del léxico los jóvenes que el realizado por los adultos. Por tanto, se percibe que la utilidad es un criterio ambiguo, aunque relacionado con los estudios sobre disponibilidad que ayudan a identificar las palabras útiles. Sin embargo, este concepto no está determinado siempre por la frecuencia.

Alonso-Ramos (2012b) esclarece que palabras como **ducha** y **cepillarse**, utilizadas cuando nos referimos a la rutina diaria, son útiles cuando el asunto es **aseo personal**, a pesar de que no son frecuentes. En consecuencia, hay palabras muy frecuentes con poco valor informativo como las palabras gramaticales (GARCÍA SALIDO, 2017) y palabras útiles, pero no muy frecuentes. García Salido (2017) lo explica por medio de la expresión **tarjeta sanitaria** que, a pesar de ser una expresión poco frecuente, puede ser de utilidad para un alumno que está viviendo en otro país y aprendiendo su lengua en un entorno en el que precisa emplear esa colocación. Por ello, este autor estima que, aparte de la rentabilidad y de la frecuencia, es necesario incluir otros criterios. Ese es el caso de la recopilación de

vocabulario que compone el *English Vocabulary Profile*⁴⁴ que, además de basarse en listas de frecuencia, se apoya “en las producciones de los propios aprendices para determinar cuál es el vocabulario (incluyendo expresiones poliléxicas) propio de los diferentes niveles distinguidos por el *MCER*” (GARCÍA SALIDO, 2017, p. 32).

Alonso-Ramos (2012b) señala, en relación con el aprendizaje de las colocaciones:

La frecuencia de las palabras aisladas no es directamente utilizable ni por el lexicógrafo ni por el autor de material didáctico que se interese por las colocaciones. Tomemos el ejemplo de verbos muy frecuentes como dar, tomar, hacer o tener, que funcionan a menudo como verbos de apoyo. De nada sirve incluir estos cuatro verbos en un manual de E/LE (o seleccionarlos para un vocabulario de E/LE) sin el nombre que los selecciona lexicalmente porque un aprendiz tendrá que aprender que la combinatoria de estos verbos está controlada por el nombre de la base: los paseos se dan, los viajes se hacen, al igual que las proposiciones, pero no como las decisiones que se toman (ALONSO-RAMOS, 2012b, p. 23).

Es decir, incluir en el aprendizaje de E/LE los verbos frecuentes **dar**, **tomar**, **hacer** y **tener** sin las palabras con las que se combinan no tiene utilidad para el alumno, visto que estos verbos cumplen la función de colocativo de bases no tan frecuentes y, por esta razón, deben incluirse las colocaciones que comprenden estos verbos para que el aprendizaje resulte significativo.

Según los autores revisados anteriormente, los criterios prioritarios para la selección del vocabulario son: la frecuencia, la relevancia del significado, la utilidad, las necesidades comunicativas de los aprendices y la presencia de divergencias entre la LM y la LE.

En cuanto a la nivelación del vocabulario, en una investigación sobre cuáles eran los criterios que los profesores de E/LE consideraban más apropiados, García Salido (2017) observó que la respuesta que más se repitió fue la frecuencia de uso y, en segundo lugar, los repertorios léxicos. Siguiendo esta línea, García Salido et al. (2016) realizaron un estudio en un corpus de lecturas graduadas de E/LE para verificar la presencia y distribución de las colocaciones. Primero, se identificaron las colocaciones en los tres niveles de los textos (inicial, intermedio y avanzado), buscando alguna característica que aclarara su distribución y se concluyó que las de frecuencia baja son las que menos se utilizan en el nivel inicial. De acuerdo con esta

⁴⁴ Presenta información sobre qué palabras en lengua inglesa son conocidas y utilizadas por los alumnos en cada nivel del *MCER*.

investigación, el criterio de frecuencia está relacionado con el de rentabilidad comunicativa en los primeros niveles.

Los profesores de E/LE disponen de un material de ayuda que describe los diversos grados de dominio del estudiante en el aprendizaje de una LE, son los *Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 1997-2016) incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Este material se fundamenta en el registro, la frecuencia y la rentabilidad, además de basarse en la experiencia docente, para seleccionar las unidades léxicas que forman parte de los exponentes nocionales que componen los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas*. Cabe señalar que estos componentes no se fundamentan en el concepto de palabra, sino en el de UL. Por ese motivo, dentro de los niveles de las nociones se incluyen, además de palabras, unidades léxicas pluriverbales como colocaciones, locuciones y expresiones idiomáticas. Cada inventario se divide en categorías, y el vocabulario se presenta dividido en 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), agrupado por criterios semánticos. Para ejemplificar, en el apartado *Restaurante*, dentro del nivel A2, figuran las siguientes unidades léxicas:

- cafetería, pizzería,
restaurante ~ chino/italiano/ mexicano/vegetariano
- comida ~ china/japonesa/rápida
- cocinero, chef
- reservar una mesa (1)
- tomar/pedir ~ algo/el menú/una sopa/el plato del día (2)
- pedir/traer ~ la carta/el menú (del día)/la cuenta (3)

Como se puede observar, las unidades léxicas 1, 2 y 3 son colocaciones de verbo+sustantivo. Este material resulta de gran ayuda, pues representa una lista de consulta orientativa, muy útil para el profesor, con la salvedad de que, como el criterio de selección se fundamenta principalmente en la variedad del español de España (pedir/traer ~ **la carta**⁴⁵), es una muestra parcial. Higuera García (2017) considera que el PCIC precisa de actualización, porque, por falta de espacio, incluye escasa fraseología. En cambio, Ferrando (2017) resalta que, aunque el inventario que se ofrece no está completo, representa una gran ayuda desde el aspecto fraseológico para determinar qué colocaciones se deben incorporar en cada nivel.

⁴⁵ En el Río de la Plata se emplea pedir/traer **el menú**.

Penadés Martínez (1998) ofrece, como alternativa para nivelar colocaciones, valerse de manuales de E/LE para extraer UFs de las diferentes secciones de cada unidad: vocabulario, ejercicios, textos, etc., para saber qué unidades pluriverbales el estudiante de LE puede aprender, de acuerdo con los diferentes niveles de aprendizaje. Pero, en ese caso, se debería analizar todo el manual, identificar qué UFs presenta y examinar si son apropiadas para los intereses de nuestros alumnos y, a partir de esa etapa, elaborar estrategias con el objetivo de impulsar su enseñanza.

En definitiva, para seleccionar y nivelar las unidades léxicas que van a formar parte del material didáctico, llegamos a la conclusión que se deben emplear diversos criterios: frecuencia, relevancia del significado, rentabilidad comunicativa, necesidades y dificultades comunicativas de los aprendices. Se trata de criterios que se basan en factores tanto cuantitativos como cualitativos y que deben tenerse en consideración para que la selección y nivelación de las colocaciones resulte rentable conforme el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

5.2.3 Estrategias y actividades aplicables a la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones

Por lo que se refiere a los procedimientos que resultan rentables para la enseñanza de las colocaciones, y de forma general, a la enseñanza del vocabulario, Binon y Verlinde (2000) aconsejan sistematizar por medio de las siguientes fases que se suceden en el aprendizaje de palabras o unidades léxicas:

- 1) presentación de una nueva palabra o UL, al exponer su significado a través de diversas técnicas de semantización (contextualización, definición, sinonimia, paráfrasis, ejemplos, traducción);
- 2) memorización, al realizar, por ejemplo, ejercicios lexicológicos;
- 3) reactivación, al reutilizar el vocabulario nuevo por medio de situaciones de comunicación.

El alumno comprende la UL, la utiliza y retiene y, finalmente, por medio de la producción, la reutiliza. Se espera que el alumno retenga el vocabulario dentro de contextos claros y con actividades de reactivación. Estos autores (2000) consideran que la reactivación del vocabulario es más del orden cualitativo que cuantitativo, prima el conocimiento de la palabra frente al número de palabras aprendidas por el

alumno. Ellos recomiendan alternar los ejercicios abiertos (aquellos que admiten respuestas con vocabulario variado), cerrados (cuando las respuestas utilizan formas léxicas determinadas) y del tipo comunicativo, que requieren la solución de problemas por lo que son más desafiantes. Un ejemplo de esta propuesta es la actividad *Evaluemos el trabajo*, donde se solicita que el alumno piense qué características asocia al trabajo ideal y cuáles, al trabajo que detesta. Debe justificar sus respuestas y colocar las características en una escala de intensidad de menor a mayor. Posteriormente, las puede clasificar en otro orden o introducir en una historia (BINON y VERLINDE, 2000). Se percibe un orden en la organización de los ejercicios, iniciando con ejercicios cerrados y abiertos para, posteriormente, pasar a los comunicativos, donde se realiza una reactivación más amplia del vocabulario.

Para Woodward (2001), se deben trabajar las etapas: exposición, percepción, retención y uso, para una significativa enseñanza/aprendizaje del vocabulario seleccionado por el profesor. En la primera etapa, para enseñar colocaciones, se debe planificar para que el alumno encuentre las combinaciones en diversos formatos: textos, diálogos, listas, etc. En la segunda etapa, el alumno debe percibir las por su combinación, orden de palabras, traducción, separadas del contexto, etc. Esta autora (2001) recomienda almacenarlas a través de un medio físico (*physical storage*) como listas de sustantivos o verbos en bloques coloridos, tarjetas escritas de ambos lados con el vocabulario y su explicación, tablas con columnas en las que figura el vocabulario y con qué palabras se pueden combinar, mapas mentales, escalas, carteles, imágenes u otra técnica que pueda ser eficaz para llamar la atención de los alumnos. Durante el almacenaje físico es cuando los estudiantes se concentran en la información. En la tercera etapa, después del almacenaje físico, Woodward (2001) sugiere frecuencia de exposición, junto con diversas actividades efectivas. En la cuarta y última etapa, se planifica el uso y refinamiento por medio de la producción. En esta propuesta se destaca el uso de material visual para reforzar el aprendizaje. A su vez, esta autora (2001) resalta la motivación como elemento esencial para el aprendizaje para evitar la fosilización y aclara que hay alumnos que emplean la lengua sin aprenderla realmente. Indica aún la posibilidad de que “la mayoría de las etapas son necesarias a lo largo del tiempo para que se aprenda un nuevo idioma y por lo tanto tienen que ser planeadas”⁴⁶

46 Texto original: “It is likely, however, that most of the stages are necessary over time for new language to be learned, and thus they need to be planned in”.

(WOODWARD, 2001, p. 92). Se hace necesario, efectivamente, planificar cuidadosamente todas las etapas que no se concluyen en una sola clase, pues, para retener las colocaciones aprendidas, el alumno precisa retomarlas en otras oportunidades.

Por otra parte, González Rey (2004) presenta una propuesta con la palabra **llover**, solicitando a los alumnos que escriban la mayor cantidad de expresiones fijas que incluyan esta palabra, tanto literalmente como figurativamente (UFs en general) y, en una segunda etapa, deben organizarlas de acuerdo con tres criterios: temático, estructural y alfabético. Esto posibilita, a partir del empleo de una palabra en particular, identificar la riqueza idiomática del campo fraseológico. La autora sugiere completar la propuesta con una etapa en la que se organizan todas las expresiones sin que aparezca el vocablo **llover**. El próximo paso es activar la competencia fraseológica por medio de ejercicios variados como ubicar las UFs en textos, rellenar frases incompletas o desorganizadas con las UFs. También incluye una segunda fase más libre con la reformulación de las expresiones dentro de contextos. Se percibe, por las tareas solicitadas, que esta actividad está destinada a estudiantes con un nivel avanzado de LE e incluso, la consideramos útil para ejercitar las UFs en la LM. Con este ejemplo queremos ilustrar la importancia de observar cuidadosamente, al solicitar la tarea, el grado de dominio del aprendiente, pues si el alumno no posee el conocimiento para ejecutar la tarea, y tampoco puede realizar una construcción autónoma de este conocimiento, esto compromete el resultado de la actividad.

Morante (2004, 2005), por otro lado, de igual manera propone actividades didácticas con verbos, sin embargo, trabaja con un grupo especial de verbos, los de apoyo, como **dar**, **poner**, **tener**, **sacar**, que son altamente polisémicos. Para ejemplificar, se vale del verbo **dar** y reúne las unidades léxicas que lo incluyen. Así elabora dos tipos de actividades: semicontextualizadas y contextualizadas que permiten no sólo establecer asociaciones (diferentes sistemas de significado), como practicar las unidades en las que estos verbos integran una colocación. Las actividades semicontextualizadas sirven para llamar la atención y para que el alumno se familiarice con ellas y se incluyen dentro del proceso de retención de las UL. Esta autora (2004, 2005) propone estrategias como relacionar colocaciones con los sinónimos lexicalizados: **dar indicaciones**=indicar, **dar respuestas**=responder; relacionarlas con un agente o instrumento: **dar un**

concierto=orquesta, **dar el turno**=una persona que espera para comprar; relacionarlas con sus colocativos o bases: **un paseo – dar, la enhorabuena – dar**; relacionar las UFs con una situación comunicativa: **dar el alto**=control de la policía, **dar el pésame**=entierro; relacionarlas con sus definiciones: expresar gratitud a alguien=**dar las gracias**, transmitir una noticia=**dar una noticia**; etc.

Asimismo, elabora actividades contextualizadas basadas en textos, párrafos o frases extraídos de corpus de textos en los que se muestra el significado y uso de la UL, se practica y se repasa a través de diversos ejercicios. Son actividades de recuperación aquellas en las que el alumno ya trabajó con las combinaciones y precisa completar, por ejemplo, frases con colocaciones en las que falta o la base o el colocativo. Morante (2005) sugiere que no se proporcione la parte faltante de la combinación para que la actividad funcione como recuperación. Al comparar las actividades semicontextualizadas con las contextualizadas, esta autora observa que en estas últimas, la UL “se ilustra de una manera más natural y completa” (MORANTE, 2005, p. 13).

Higuera García (2006, p. 93) recomienda “optar por la clásica secuencia didáctica de las tres P: presentación, práctica y producción”; así, el alumno, después de estar expuesto a los exponentes léxicos por medio de diversas prácticas, llega a la última etapa, en la que utiliza el elemento lingüístico. Esta autora (2006) explica que en la primera etapa todas las formas son aceptables: textos cortos, diálogos orales o escritos, lecturas graduadas, etc. En el caso específico de la enseñanza de las colocaciones, ella defiende una enseñanza explícita. Esto se basa en que como las colocaciones son idiosincráticas, el alumno al aprenderlas no puede generalizar el aspecto combinatorio, sino que para evitar la transferencia de la LM, el profesor debe llamar la atención sobre su formación para que el estudiante las retenga. En la segunda etapa, se admiten diversas prácticas, como agrupar, ordenar, repetir oralmente, etc. Y aclara que la última fase

[...] tiene como objetivo recordar, generalizar y transmitir, lo cual redundará en una mayor percepción y en una mejora de la comprensión. El uso está separado de las otras fases puesto que hay muchas personas que utilizan la lengua continuamente sin realmente percibirla y sin mejorarla. También matiza que el orden puede variar de un individuo a otro o incluso tener lugar simultáneamente y que se pueden ver estas fases en una misma clase o en varias, pero que es indiscutible el hecho de que requieren una planificación (HIGUERAS GARCÍA, 2006, p. 94).

Esta autora (2006) identifica cinco principios que considera fundamentales para la enseñanza de las colocaciones:

- 1) combinar la enseñanza explícita de las colocaciones (actividades de toma de conciencia de este fenómeno) e implícita (abundante exposición a *input* para ampliar la competencia colocacional);
- 2) seleccionar el léxico en campos semánticos o trabajar las colocaciones que sirven para una función lingüística;
- 3) practicar por medio de cualquier tipo de actividad que ayude a los alumnos a retener y repasar las colocaciones;
- 4) destacar y practicar el aspecto lingüístico por medio de actividades en textos orales y escritos y en actividades de expresión, comprensión e interacción;
- 5) relacionar el componente léxico con otros contenidos.

Esta metodología fue aplicada por Higuera García (2006) en la elaboración de un material complementario, en español, para incluir en una unidad didáctica que trata de lenguaje profesional, del libro *Planet@ ELE 3*⁴⁷. De esta forma, la autora (2006) pretende comprobar que la enseñanza de colocaciones es compatible con los manuales y/o requisitos curriculares que tienen los profesores de E/LE (HIGUERAS GARCÍA, 2006). Este trabajo incluye la fase de Woodward (2001) de PERCEPCIÓN en la que se presta una atención especial a la grafía, sonido, pronunciación y significado y se propicia el almacenamiento físico de las colocaciones. Resumimos, a continuación las etapas seguidas en la preparación de este material:

- 1) elegir un tema dentro de una unidad de *Planet@ ELE 3*;
- 2) seleccionar un grupo de dieciocho colocaciones asociadas a tres o cuatro funciones comunicativas que los alumnos pueden practicar en contextos reales;
- 3) trabajar siguiendo la programación del libro y preparar un plan de clase con objetivos, contenidos y evaluación para la enseñanza de estas colocaciones;
- 4) seguir las fases: exposición a la lengua, percepción de la forma y el significado, almacenamiento mental, uso y mejora y exposición a la lengua;

⁴⁷ Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet, 2000.

5) especificar las actividades, relacionar los materiales preparados para esta clase, estimar el tiempo y los pasos de cada actividad.

La autora dividió la actividad en dos clases. Como la mayoría de los expertos no aconseja presentar y trabajar más de doce unidades léxicas por clase⁴⁸, se trabajaron ocho colocaciones junto con ejercicios prácticos en la primera clase y diez en la segunda. La selección de las colocaciones fue condicionada por un criterio temático, no sintáctico, y reunió un grupo diverso de colocaciones simples (sustantivo+sustantivo, sustantivo+verbo y sustantivo+adjetivo) como **demanda de empleo, presentar un CV, buena presencia, titulación universitaria, aspirar a un puesto, dominio del idioma**, etc.

Para Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009, p. 125) “son más fáciles de comprender y retener las cosas que nos resultan útiles o llaman fuertemente nuestra atención que aquellas que no hacen ni lo uno ni lo otro”. Es decir, el material debe atender las necesidades de los alumnos. Estos autores (2009) priorizan tres etapas en el conocimiento de una palabra: comprensión, retención y producción, para alcanzar el dominio del vocabulario. Asimismo, aclaran que la práctica por medio de ejercicios que visan la producción no implica que las palabras se fijen en el lexicón mental del alumno, sino que son precisos otros procedimientos como el de la reiteración o la adecuación del ejercicio. Por ejemplo, en una actividad para niveles bajos, los alumnos describen un objeto para que sus compañeros adivinen de qué se trata y para qué sirve. Los alumnos se valen de conocimientos que ya tienen como forma, color, tamaño, etc., de acuerdo con su nivel lingüístico. Así, el aprendiz “comprende” unidades léxicas nuevas u olvidadas, las retiene por medio de la práctica y desarrolla el vocabulario básico al “producir” nuevas unidades. Son diversos los procedimientos como “la reiteración, la adecuación del ejercicio, el tipo de *input*, la necesidad o la naturaleza de la palabra” (LAHUERTA GALÁN y PUJOL VILA, 2009, p. 126) que, en definitiva, colaborarán para fijar las palabras en la memoria a largo plazo.

Detengámonos ahora en un ejemplo del uso de las Tecnologías de la Información (TICs) en la didáctica para la enseñanza de las colocaciones. Solano Rodríguez (2007) sugiere que, primero, el estudiante se concientice sobre la existencia y las particularidades de las UFs. Con los alumnos de primaria, la autora

⁴⁸ Este tema lo ampliaremos en el Apartado 5.2.4.

recomienda llamar la atención comparando con las UFs de la LM y, a partir de la adquisición de “la conciencia fraseológica”, motivarlos a que adviertan la necesidad y ventajas de usar las UFs. Posteriormente, se presentan diferentes géneros de textos provenientes del lenguaje oral para que los alumnos descubran los fraseologismos y perciban su abundancia. Las colocaciones se trabajan dentro de un amplio contexto textual estimulando el uso de las TICs. Solano Rodríguez (2007) considera los recursos de internet útiles en cualquiera de las etapas del aprendizaje de las UFs. Concordamos plenamente con esta autora, dado que consideramos fundamental, incorporar las TICs como herramientas sustanciales dentro de este proceso. Cassany (2012, p. 16) así valida este hecho al afirmar que, “[...] en definitiva, el cambio tecnológico, la digitalización o la escuela 2.0 (y otras denominaciones parecidas) se han extendido como una mancha de aceite. No hay marcha atrás”. Este autor observa que hay diversos recursos digitales disponibles dentro del contexto educativo:

- el foro: web para leer, escribir y comentar mensajes sobre un tema determinado;
- el blog: diario digital o espacio en línea que el autor actualiza periódicamente con entradas o posts;
- la wiki: web en la que varios autores colaboran en línea para escribir, corregir, ampliar y vincular contenidos;
- el chat: diálogos entre alumnos y docentes fuera de la clase;
- redes sociales: Facebook, Twitter, YouTube, etc.

Cassany aclara aún que los jóvenes, actualmente, se muestran muy activos digitalmente en los espacios informales, pero que esto no significa que al navegar por internet sepan buscar materiales o jerarquizar la calidad de los mismos. En consecuencia, nuestra labor como profesores de lengua nos impele a promover la alfabetización digital en la clase integrándola en el aprendizaje de los alumnos, enriqueciendo las actividades y ampliando los espacios de enseñanza. Como se puede inferir, es crucial que los alumnos realicen una práctica significativa para utilizar las herramientas digitales de forma adecuada, en el ámbito creciente de la comunicación digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), integrando las actividades digitales, de forma pragmática, en los procedimientos didácticos.

Los ejemplos que se han expuesto a lo largo de este apartado representan modelos prácticos y sugerencias didácticas para la elaboración de propuestas para la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones. Entendemos que es imprescindible una planificación que incluya efectivamente las siguientes fases: presentación y comprensión, práctica y retención, culminando con producción a través de la reutilización. Igualmente, es necesario que el profesor, pasado un tiempo, repase las UFs para garantizar que formen parte del léxico activo de los alumnos, además de integrar las TICs en estos procesos.

A propósito de la fase de práctica y retención, esta requiere una tipología de actividades afines al alumno y, por ese motivo, se seleccionaron en el Cuadro 2 diversas tipologías de ejercicios para los primeros niveles. Se observa que estos ejercicios están de acuerdo con la edad de los alumnos meta y, según Gómez Molina (2004c), Higuera García (2006) y Álvarez Cavanillas (2008), favorecen el aprendizaje, la práctica y la retención de las unidades léxicas:

Cuadro 2 – Ejercicios con colocaciones

GÓMEZ MOLINA (2004c)	<ul style="list-style-type: none"> • identificar colocaciones en un texto • seleccionar y/o complementar elementos que se usan frecuentemente • sopa de letras • crucigramas • ejercicios de opción múltiple • eliminar el intruso en diferentes asociaciones • producir textos
HIGUERAS GARCÍA (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • buscar colocaciones en un texto • encontrar verbos que formen colocación con un nombre • ejercicios de relacionar • ejercicios de rellenar huecos • ejercicios de descubrir el intruso • agrupar las colocaciones por campo semántico • agrupar las colocaciones que sirvan para una función lingüística • agrupar las colocaciones de un verbo concreto • ejercicios estructurales • realización de tarjetas, juegos, bingo
ÁLVAREZ CAVANILLAS (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • crucigramas • sopa de letras • relacionar las partes de la colocación • mapas mentales • completar huecos • ejercicios de opción múltiple • audiciones (reconocer la colocación) • buscar el error • dominó de colocaciones • juegos de cartas • memory • clasificar colocaciones según criterios preestablecidos

	<ul style="list-style-type: none"> • escribir una breve historia utilizando algunas de las colocaciones aprendidas • elaborar por grupos un examen para comprobar las colocaciones que han aprendido los compañeros del otro grupo • retener colocaciones a partir de una imagen • eliminar el intruso • organizar colocaciones según algún criterio • adivinar una palabra a partir de sus colocaciones • actividades de expresión escrita como elaborar un mural, cuestionarios, guías, poemas, cuentos, artículos periodísticos, recetas, etc. • actividades de producción oral como debates, role-play, concursos, contar experiencias o anécdotas
--	--

Fuente: Elaborado por la autora, a partir de la tipología de Gómez Molina (2004c), Higuera García (2006) y Álvarez Cavanillas (2008).

El tipo de ejercicio que realizan los aprendices es relevante en el proceso de práctica y retención de las nuevas unidades. Aunque algunos autores diferencian entre la realización de ejercicios individuales y ejercicios colectivos (realizados por un grupo de estudiantes), consideramos que ambas formas ayudan y respaldan la práctica efectiva del vocabulario. Gómez Molina (2004c) reconoce que presentar una amplia gama de actividades, por medio de diferentes técnicas, favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos. El estudiante, dentro de sus especificidades de edad y objetivos, precisa de motivación para incrementar su conciencia fraseológica y, por lo tanto, es imprescindible ser extremadamente cuidadosos con la tipología de ejercicios ofrecida. Para Izquierdo Gil (2004a) es una ventaja la enseñanza en contexto escolar porque, por tratarse de un grupo homogéneo (edad, nivel, LM), “el aprendizaje de cada alumno puede enriquecerse por medio de la participación colectiva” (IZQUIERDO GIL, 2004a, p. 32).

Por otra parte, Lorenzo Bergillos (2004) observa que, al solicitar tareas específicas, se deben proporcionar los recursos para realizarlas evitando que el alumno se frustre por no conseguir cumplirlas. Para este autor, si se toman en cuenta las preferencias de los alumnos, se promueve la autonomía en el aprendizaje al elegir las actividades que estos más valoran. Asimismo, como la motivación está estrechamente relacionada con el rendimiento, se trata de una de las condiciones indispensables para el aprendizaje.

En suma, para favorecer el proceso de aprendizaje y motivar a los aprendientes, es necesario valerse de actividades didácticas versátiles, variadas, que propicien su participación y que sean adecuadas a su nivel de conocimiento de la LE y a su edad.

5.2.4 Aspectos metodológicos relevantes para la enseñanza de las colocaciones

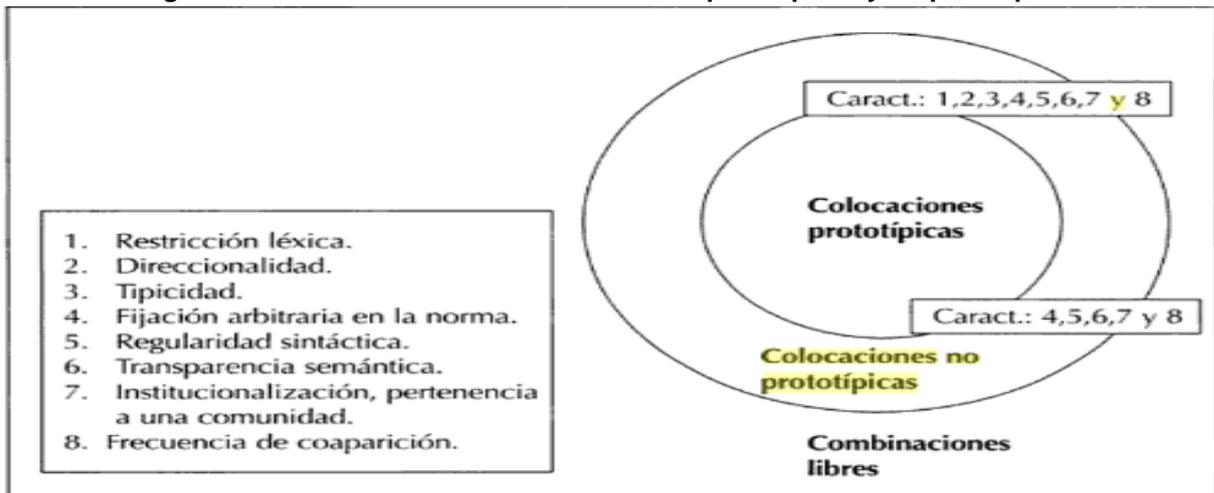
Con respecto a los criterios teóricos que definen a las colocaciones, Corpas Pastor (1996) observa que son sintagmas que, aunque generados a partir de reglas, presentan cierta fijación interna. O sea, es la fijación interna que diferencia las colocaciones de las combinaciones libres de palabras. Sin embargo, para Sánchez Rufat (2010) este criterio no es suficiente para diferenciar una colocación, porque, conforme esta autora (ídem, p. 301), “el vínculo léxico sintáctico existe en prácticamente todas las piezas léxicas del sistema lingüístico cuando se combinan”.

Koike (2000) añade otras características: coocurrencia frecuente entre sus componentes (no es un rasgo exclusivo), composicionalidad formal, vínculo entre los lexemas, tipicidad de la relación y precisión semántica de la combinación. Sin embargo, debido a la heterogeneidad de sus componentes, hay discrepancias en cuanto a la inclusión de algunas combinaciones en la clasificación.

De manera que recurrimos a la categorización de Higuera García (2006) que, amparada por una óptica didáctica, aplica una clasificación específica para diferenciar las colocaciones de las combinaciones libres. Generalmente no se consideran componentes de una colocación los verbos que pueden ir seguidos por un sinnúmero de objetos directos, como es el caso del verbo **ser**. Sin embargo, se entiende que “para un extranjero es rentable aprender que en español se dice **soy español** y no se dice soy doce años ni soy cansado, como pueden llegar a producir algunos alumnos anglohablantes” (HIGUERAS GARCÍA, 2006, p. 55). Para esta autora, se trata de una colocación no prototípica, una clase intermedia entre las colocaciones y las combinaciones libres, muy cercana de estas últimas. Higuera García (2006) aclara este concepto al listar las acciones relacionadas con **ir a cenar** o **ir a un restaurante**, donde algunas son colocaciones y otras no conllevan una relación de selección, como **elegir restaurante**. En cambio, en ese contexto, **mesa**, **carta** y **cuenta** suponen los verbos **reservar** y **pedir**, formando colocaciones.

A continuación, la Figura 1 presenta la taxonomía de las colocaciones prototípicas y no prototípicas de esta autora (2006).

Figura 4 – Clasificación de las colocaciones prototípicas y no prototípicas



Fuente: Higuera García, 2006, p. 54.

Conforme Higuera García (1996, p. 56), “es tan importante o más enseñar colocaciones prototípicas como no prototípicas, puesto que es posible que en la lengua extranjera se combinen las palabras de otro modo”, aunque algunos autores clasifican estas últimas como combinaciones libres.

Sánchez Rufat (2010) observa que en un corpus oral son frecuentes las combinaciones **reservar una habitación** o **sacar la basura**, restricciones sistemáticas cuya frecuencia de coaparición es extralingüística. Estos verbos son utilizados en su sentido literal y el sustantivo no elige en el verbo ninguna acepción en especial. En la variedad diatópica del Río de la Plata, cuando una persona se hospeda en un hotel, **reserva una habitación** y esa es la combinación usual. En ese sentido, se trata de una información lingüística porque **se reserva una habitación** y no un cuarto, ni un aposento, ni una alcoba (sinónimos de **habitación**). En portugués se dice *reservar um quarto*. Tampoco ‘se separa o se guarda’ una habitación que podría tener el mismo sentido. Es una combinación de palabras que está fijada en la conciencia de los hablantes del español, como un bloque. Con relación a **sacar la basura**, se ha producido una especialización semántica que impide que se use el verbo sinónimo retirar, retirar la basura. Esta combinación de palabras se refiere al acto de ‘llevar la basura a otro lugar en el que usualmente se guarda antes de ser retirada por el basurero’. También en este caso es un bloque de palabras, producto de una especialización semántica, usada por los hablantes del Río de la Plata. Las combinaciones **reservar una habitación** y **sacar la basura** poseen entre sus componentes una relación típica con un grado de fijación que

establece cierto grado de restricción combinatoria; en consecuencia, poseen un vínculo semántico y, por ese motivo, inferimos que se trata de colocaciones.

En suma, tomando en cuenta el objetivo de este trabajo consideramos relevante la enseñanza de las colocaciones prototípicas y no prototípicas (HIGUERAS GARCÍA, 2006), siempre que presentan divergencia entre la lengua española y la lengua portuguesa, a pesar de que, de acuerdo con algunas concepciones, no son consideradas colocaciones.

Asimismo, hemos identificado tres aspectos metodológicos que pueden tener impacto significativo en el desarrollo, por parte de los aprendices, de su competencia colocacional. Por este motivo, el número de colocaciones que se presentan por clase, la cantidad de exposiciones para que la colocación se incorpore al léxico mental del alumno y la definición de estrategias de desarrollo de la conciencia del aspecto colocacional por parte de los aprendices son factores relevantes que inciden en la elaboración del material didáctico y en el abordaje en la sala de clase.

En relación con la cantidad de colocaciones que se presentan por clase, Binon y Verlinde (2000) consideran que no se debe sobreestimar lo que los alumnos asimilan y que depende del contexto y del nivel de los estudiantes. Higuera García (2006) observa que se recomienda trabajar hasta un máximo de doce unidades léxicas al día para que el aprendizaje sea rentable. Por su parte, Gómez Molina (2004c) aconseja trabajar un número limitado de unidades léxicas por clase, correspondientes al léxico planificado y no al léxico ocasional que aparece eventualmente. Este autor considera aún que ciertas unidades léxicas son más fáciles de aprender que otras por su similitud formal o de significado.

En lo que se refiere al número de exposiciones, si el alumno tiene contacto con el léxico nuevo sólo una vez, o como máximo dos veces, es posible que no lo retenga. Está comprobada la necesidad de exponer al alumno reiteradamente al léxico nuevo para que así lo incorpore a su léxico activo, creando oportunidades para su práctica efectiva (HIGUERAS GARCÍA, 2017). Esta autora (1996) señala que el olvido afecta más al vocabulario que a los otros componentes de una lengua como la gramática o la fonética. Para Woodward (2001), algunas unidades léxicas importantes para el alumno se aprenden de primera; en cambio, "otros temas pueden necesitar hasta 16 encuentros antes de que estén bien y verdaderamente en

el repertorio del alumno. Esto significa planificar muchas prácticas variadas”⁴⁹ (WOODWARD, 2001, p. 88). Binon y Verlinde (2000) explican que este proceso depende del contexto y del nivel de conocimiento de la LE de los aprendices, porque, como ya vimos anteriormente, estos autores consideran que la reactivación del vocabulario es un aspecto de orden cualitativo y no cuantitativo. Según ellos, “de hecho, una palabra vista por el estudiante no es una palabra conocida por él”⁵⁰ (BINON; VERLINDE, 2000, p. 131). Por tanto, es el profesor el que decidirá el número de veces que se presentará una palabra o expresión a los aprendices.

Complementando la idea anterior, Izquierdo Gil (2004a, p. 629) explica que “conocer una unidad léxica implica asimilar progresivamente una serie de aspectos o conocimientos (pronunciación, ortografía, significado, sintaxis, morfología, combinaciones sintagmáticas, etc.)”; y aclara que es improbable que un estudiante retenga una UL con solo un contacto. De modo que, de acuerdo con diversos estudios, son necesarios de 6 a 12 contactos con la UL para que se produzca efectivamente su retención en la memoria a largo plazo. Esto comprueba que serán necesarias actividades diversificadas (podcasts, videos, juegos, canciones, imágenes, etc.), introduciendo elementos que promuevan el interés del alumno – como los aspectos culturales a partir del léxico–, y en las que se incluyan las colocaciones para que efectivamente pasen de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

Finalmente, sobre las estrategias relativas al desarrollo del aspecto colocacional, para Lewis (2002), los estudiantes necesitan desarrollar la conciencia que no se puede traducir palabra por palabra, porque estas se presentan en bloques de palabras (*chunks*) y no como elementos sueltos. De modo que el uso de la LM, por parte de los alumnos, resulta beneficioso como un recurso más en el aprendizaje. Izquierdo Gil (2005, p. 110) observa que el profesor tiene la tarea de “despertar la conciencia metalingüística del alumno para hacer explícitos los conocimientos implícitos de éste en su LM u otras lenguas aprendidas”. Esto quiere decir que la comparación interlingüística que lleve al alumno a contrastar ambas lenguas es ventajosa. Esta autora aclara que actividades contrastivas favorecen que

⁴⁹ Texto original: [...] “other items may need as many as 16 meetings before they are well and truly in the learner’s repertoire. This means planning lots of varied practice”.

⁵⁰ Texto original: “Na verdade, uma palavra vista pelo estudante não é uma palavra por ele sabida”.

el alumno comprenda y conozca el funcionamiento de su propia LM. Para Solano Rodríguez (2007), el alumno precisa percibir las diferencias de vocabulario entre las UFs de su LM y las de E/LE. Una estrategia para eso es traducir las colocaciones a su LM cuando la ocasión así lo requiera. De manera que el recurso de la traducción de las UFs puede ser un estímulo al desarrollo de la conciencia fraseológica de los estudiantes, caracterizándose como un recurso rentable para el aprendizaje.

5.2.5 La enseñanza mediante tareas

En la puesta en práctica de las unidades didácticas es preciso determinar una metodología para aplicarlas en la clase. “Concebir los materiales en términos de unidad didáctica, y aunque resulte mucho más complejo que diseñar actividades aisladas, ofrece una mayor posibilidad de armonizar en un conjunto los contenidos” explica Troitiño (2017, p. 156), al tiempo que se impulsan las etapas de la enseñanza. Las unidades se conforman por distintas tareas que constituyen, así, una propuesta efectiva para su realización.

Zanon (1999) aclara el concepto de tarea:

La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad [...] que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, auto evaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad (ZANON, 1999, p. 16).

De este modo, según Martín Peris (1999), por medio de las tareas se movilizan los contenidos, y el alumno, protagonista de su aprendizaje, desarrolla su autonomía al realizar las actividades didácticas. Este autor concibe la tarea como una “actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua mediante la práctica de la comunicación; — es o debe ser— a un mismo tiempo comunicativa, discente y didáctica” (MARTÍN PERIS, 1999, p. 31). De esto, se entiende que una tarea implica una preparación previa, por etapas que tienen la finalidad de favorecer su ejecución. Se trata de tareas comunicativas que estimulan en el alumno el desarrollo de su competencia lingüística en la LE.

Martín Peris (1999) distingue varios tipos de tareas conforme su objetivo, extensión o autonomía. De acuerdo con su objetivo, pueden incluirse en la comunicación lingüística, en la forma lingüística o en los contenidos temáticos y socioculturales. Según su estructura y extensión, las tareas pueden ser sencillas (una sola tarea) o complejas (varias tareas). En cuanto a su autonomía, pueden tratarse de tareas finales (final de un ciclo) o capacitadoras (tareas previas a la tarea final). Para dicho autor, tanto las tareas previas como la tarea final deben abarcar los aspectos siguientes: la interacción entre los alumnos, el aprendizaje en cooperación y la obtención final de un producto.

Por su parte, Fernández López (2010) define las tareas en el aprendizaje de las lenguas como:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana — no sólo académicas—, de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación, y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2010, p. 7).

Para esta autora (2010), el objetivo de las clases de LE es desarrollar la competencia comunicativa lingüística de los alumnos y el medio para ello son las tareas significativas. En consecuencia, la metodología del trabajo con tareas implica que la unidad didáctica posibilite los recursos lingüísticos para la realización de una determinada tarea en la LE.

A propósito de nuestro público meta, Martínez (2016, p. 58) considera que “los adolescentes, como grupo de alumnos, tienen una característica esencial que no poseen los grupos de alumnos adultos. No podemos olvidar que los adolescentes están en la escuela por obligación”. Martínez sugiere trabajar por medio de tareas comunicativas entendidas como “tareas para aprender lengua haciendo cosas con palabras” (MARTÍNEZ, 2016, p. 60) y aclara que “en las tareas para aprender un idioma, la lengua se usa para describir, contar, redactar, discutir, imaginar y crear” (ídem, p. 60). De este modo, las tareas son un medio de alcanzar un objetivo o producto final (ZANÓN, 1999), y para que la metodología con tareas funcione se debe “proponer un producto que sea tangible, visible, evaluable y compartible” (MARTÍNEZ, 2016, p. 61).

Para Vázquez y Lacorte (2019), la tarea, desde el punto de vista conceptual, es diferente del ejercicio y de la actividad. El ejercicio se relaciona más estrechamente con el aprendizaje de las formas gramaticales y la actividad, sea de aprendizaje o comunicativa, está más relacionada a la producción, y basada en los alumnos tiende a obtener resultados más abiertos. Por otro lado, también según estos autores, la tarea focaliza más en la comunicación y, además, resulta una programación didáctica que incluye otros factores como la dificultad, la interacción de los participantes y el entorno en que se realiza. Para fines de nuestro trabajo, llamaremos de actividades o ejercicios, las prácticas previas a la tarea final. Dentro de este marco, la tarea final abarcará un producto oral o escrito, objetivo comunicativo que será la culminación de la unidad.

Un aspecto significativo en la elaboración de las actividades es que estas motiven a los alumnos a participar de las tareas, teniendo presente la edad, nivel e intereses de los aprendices e incorporando, siempre que posible, el componente lúdico. Esto evidencia el papel del juego como incentivo de aprendizaje de LE. En los últimos años, el enfoque lúdico ha adoptado la gamificación. Esta incluye elementos como metas, puntos, recompensas que hacen que el alumno aprenda y, al mismo tiempo, adquiera la habilidad de solucionar tareas desafiantes por medio de una competición positiva incentivando el progreso de su aprendizaje. La gamificación, procedimiento lúdico basado en objetivos educativos, ayuda en las habilidades escritas y orales en la clase de E/LE (FIGUEROA FLORES, 2015). Es importante siempre definir un objetivo, que el juego tenga una finalidad para el alumno. Mora (2013) observa que la combinación de curiosidad y placer, como componentes del juego, conforman una herramienta vital del aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico, al motivar al alumno, se atrapa su atención estimulando un aprendizaje agradable y eficaz.

5.2.6 La evaluación de la competencia colocacional

La evaluación se infiere como el “servicio de información acerca del aprendizaje para, por un lado, emitir un juicio sobre la actuación del alumno o calificación” (LÓPEZ-MEZQUITA, 2005, p. 441) y, al mismo tiempo, si es necesario, reorientar al profesor en su labor. Concretamente, en relación con el desarrollo de la competencia colocacional, consideramos un test como una herramienta que

contribuye a informar sobre el progreso del alumno auxiliando al profesor en su tarea didáctica.

Para Moreno Jaén (2009, p. 278), un test “se puede definir como un instrumento de medida que recoge información sobre la actuación de un individuo”. Además, señala que el investigador que elabora un test puede basarse en un modelo ya experimentado o crear su propio modelo, ateniéndose a criterios que informen fiabilidad y validez. El objetivo al evaluar es “lograr unos modelos de medición y cuantificación adecuados y rigurosos que permitan validar, de manera fiable, una determinada capacidad respecto al uso y conocimiento de E/LE” conforme explican Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco (2004, p. 1011).

En relación con la fiabilidad, Bordón Martínez (2004) señala:

La fiabilidad de un examen se basa en la consistencia de los resultados de sus pruebas. Las pruebas que se resuelven con respuestas cerradas (selección múltiple, por ejemplo), si están correctamente elaboradas, proporcionarán respuestas estables que, además, se pueden calificar de manera objetiva (plantillas, lectura óptica, etc.), ofreciendo, así, resultados consistentes, esto es, fiables (BORDÓN MARTÍNEZ, 2004, p. 985).

Por otro lado, el concepto de validez, de acuerdo con López-Mezquita (2005, p. 493), se refiere a “la capacidad de una prueba para medir aquello para lo cual se diseñó” y, este concepto incluye diferentes tipos de validez como:

- validez de contenido: selección correcta de los contenidos y elaboración adecuada de los ítems para medirlos;
- validez concurrente o empírica: correlación del test con otro criterio o prueba ya validado previamente;
- validez de respuesta: implica la evaluación de factores cualitativos, considerando los juicios personales de los examinandos sobre el test, o analizando su actuación para confirmar las cualidades o deficiencias de la prueba.

Este autor (2005, p. 767) elaboró un modelo de test compuesto por tres etapas principales.

Cuadro 3 – Síntesis de las etapas en el desarrollo de un test

<p>1.PLANIFICACIÓN, DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN</p> <p>1.CONTEXTO EDUCATIVO Y DESCRIPCIÓN DEL CANDIDATO</p> <p>2.FIABILIDAD:</p>

Previsión de requisitos para incrementar la fiabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Formato del ítem • Número de ítems • Instrucciones • Tiempo de la prueba • Ponderación de la prueba y criterios de corrección
3. VALIDEZ: <ul style="list-style-type: none"> a) Validez de constructo <ul style="list-style-type: none"> • Diseño. Tipo del test • Propósito del test: <ul style="list-style-type: none"> • Inferencias y niveles • Usos: instruccional y de investigación • Impacto b) Validez de contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Selección de contenidos • Construcción de los ítems
4. PRACTICABILIDAD
2. ADMINISTRACIÓN Y CORRECCIÓN
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Fuente: Elaborado por la autora a partir de López-Mezquita, 2005

López-Mezquita (2005) aclara que esta taxonomía toma en consideración, como base para cualquier test, los conceptos de fiabilidad y validez. En relación con la fiabilidad, se debe prestar especial atención a los siguientes requisitos: formato, número de ítems, instrucciones, tiempo de la prueba y criterios de corrección y en cuanto a la validez, se observa el diseño, propósito, eficacia y selección del contenido.

A su vez, para Moreno Jaén (2009), la validez es uno de los factores que demanda mayor atención cuando se proyecta y construye una herramienta de evaluación. Un test, como muestra representativa del campo que se pretende examinar, debe presentar “lo más fielmente posible el área que se va a evaluar y que sus resultados sean, por tanto, válidos” (MORENO JAÉN, 2009, p. 168). Asimismo, para esta autora el concepto de fiabilidad está relacionado no sólo con aspectos intrínsecos del contenido del test, como la elaboración de los ítems o la claridad de las instrucciones, sino con aspectos externos como la corrección o la calificación.

A partir de lo anterior, esta autora elaboró un test sobre competencia colocacional para alumnos de inglés como LE. Para este test, se valió de formatos que resultan habituales para los estudiantes como:

- c-test: es una clase de ejercicio en la que se presentan párrafos en los que se corta por la mitad una palabra. Por ejemplo, una palabra que tiene cinco letras se la deja con 3 letras.

- ejercicio de traducción del colocado: se proporciona la base en la LE y el alumno debe completar con el colocado;
- detección del intruso: prevé la selección de la opción incorrecta entre varias opciones;
- ejercicio de elección múltiple: selección de una respuesta correcta.

Para Moreno Jaén (2009), el ejercicio de elección múltiple es uno de los mejores en la evaluación léxica por su objetividad, dado que es fácil, fiable y rápido de corregir. Sin embargo, esta autora destaca el factor azar como una dificultad. En otras palabras, como sólo una opción está correcta, el alumno puede responder correctamente a pesar de desconocer la respuesta, sólo por elegir al azar. Para descartar este factor, se recomienda presentar como mínimo tres alternativas.

Barrios Rodríguez (2016) realizó una investigación experimental para evaluar la enseñanza y aprendizaje de colocaciones verbales con verbo soporte, en dos grupos de 8 y 14 estudiantes universitarios anglófonos, respectivamente. En la selección de las colocaciones, aplicó una metodología basada en la motivación semántica. Para medir y comprobar si realmente había una mejora en el aprendizaje de las colocaciones, empleó un pretest y un postest (ambos idénticos), con 32 oraciones en las que los alumnos debían rellenar cada hueco con el verbo soporte de la colocación. Primero, los estudiantes leyeron un texto literario con todas las colocaciones y, después de explicar el vocabulario, se aplicó el pretest. La preparación para el postest fue específica e incluyó la presentación de conceptos teóricos sobre las colocaciones y la descripción de las categorías de las colocaciones verbales, terminando con un estudio contrastivo entre las colocaciones en inglés y en español. La distancia entre el pretest y el postest fue de dos meses. Esta investigación constató que “la comprensión del concepto de colocación, su tipología basada en la motivación semántica y el estudio contrastivo con la lengua materna, facilitan el aprendizaje de las colocaciones de verbo soporte” (BARRIOS RODRÍGUEZ, 2016, p. 11). Este tipo de investigación permite hacer un estudio cuantitativo y analizar los datos que se obtienen a partir de los errores/aciertos entre el pretest y el postest.

Por otro lado, Pérez Serrano (2015) realizó un estudio experimental con tres grupos, dos experimentales y uno de control. Se expuso el mismo *input* a los tres grupos, pero con diferentes abordajes. En el grupo de control, se trabajó paradigmáticamente, a nivel de la palabra; en uno de los grupos experimentales, se

creó una conciencia colocacional, llamando la atención de los alumnos en el *input*, y en el segundo grupo experimental, los alumnos tomaron conciencia sobre las colocaciones por medio de tareas que no figuraban en los textos. Pérez Serrano (2015) aplicó primero un pretest con 25 ítems y, luego, tres posttest con 8, 9 y 8 ítems (uno al final de cada unidad didáctica). El test consistía en enunciados con la colocación incompleta y los alumnos debían optar, entre cuatro opciones. Entre los datos que obtuvo, comprobó que la exposición de las colocaciones en el *input* (*noticing*), acompañada por actividades explícitas, mejoraba significativamente el desempeño colocacional de los alumnos.

Por lo presentado anteriormente, es posible concluir que el diseño de un instrumento de evaluación del aprendizaje colocacional de los estudiantes permite obtener resultados válidos y fiables y, por lo tanto, una mejor planificación didáctica.

En el próximo capítulo, realizamos una descripción detallada de los criterios seguidos en la selección de las colocaciones e iniciamos el plan de diseño de las propuestas didácticas.

6 ETAPAS METODOLÓGICAS

En esta investigación, a partir de la concepción de la Fraseología como disciplina lingüística independiente, hemos analizado y comprobado, a lo largo de los capítulos anteriores, el papel que cumplen las UFs y, en especial las colocaciones, como piezas esenciales de la competencia léxica; por lo tanto, son vitales en el desarrollo de la competencia comunicativa en E/LE. Con base en los procedimientos fraseodidácticos expuestos en el Capítulo 5, nos abocamos a establecer una metodología apropiada a nuestros objetivos: elaborar una propuesta didáctica que incluya colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua española y la lengua portuguesa para un contexto educativo brasileño formal —estudiantes entre 12 y 16 años, que ya han cursado un año de la lengua española, con nivel inicial A2 de E/LE. Bajo esta premisa, presentamos en el próximo apartado los criterios que determinaron la selección de las colocaciones que forman el corpus de este trabajo.

6.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS COLOCACIONES

El corpus de colocaciones de verbo+sustantivo en lengua española se constituyó a partir de producciones orales o escritas de estudiantes de los años finales de la Educación Básica del *Colégio de Aplicação/UFRGS* durante nuestra actividad docente, y extraídas de textos periodísticos de *El País* (Uruguay) y *La Nación* (Argentina). Con base en nuestra investigación, en cuanto a los factores que debían primar para la selección de las colocaciones divergentes, tomamos en consideración las necesidades comunicativas del público meta informada al inicio de este capítulo. Es decir, se priorizó que las combinaciones fuesen significativas para aprendices de esta edad y nivel de lengua española, centrándonos en áreas temáticas de su interés. Por ello, teniendo esto presente, al seleccionar las colocaciones ya esbozamos temas que involucrasen a los alumnos en las actividades, como amistad, viajes, intercambio, sentimientos y ocio.

En las colocaciones, específicamente, se prefirió elegir la base o el colocativo de acuerdo con la variedad diatópica del español de la región del Río de la Plata (Uruguay y Argentina), dado que el estado de Rio Grande do Sul (lugar de creación y práctica de este material) tiene un vínculo directo con estos países debido a su proximidad geográfica. La práctica de esta variedad diatópica favorece y auxilia en el

desarrollo del intercambio económico y cultural con esta región del Plata, fenómeno que repercute en otras regiones del Brasil. Por ese motivo, al considerar ventajoso que los alumnos practiquen esta variedad, seleccionamos **sacar**, en lugar de **hacer**, para formar la colocación **sacar una foto**.

En cuanto a la correlación entre el nivel de los alumnos y las colocaciones seleccionadas, algunos estudios priorizan los criterios de frecuencia en vista de que el vocabulario frecuente representa un porcentaje considerable del vocabulario utilizado en los textos (GARCÍA SALIDO et al., 2016). Por otro lado, García Salido (2017) puntualiza que los estudios no han corroborado que un sistema de nivelación basado en la frecuencia “se corresponda con el grado de dificultad que presentan las colocaciones a los aprendices” (GARCÍA SALIDO, 2017, p. 46). Cabe señalar que influyen también otros factores y, por tratarse de alumnos escolares, consideramos que, en ocasiones, una colocación no tan frecuente puede resultar productiva para el aprendiz.

En esta primera etapa encontramos dificultades para inferir si algunas de las combinaciones se ajustaban de forma rigurosa a los criterios teóricos sobre las colocaciones. Por ese motivo, nos valimos igualmente de las consideraciones de Sánchez Rufat (2010) y de la categorización de colocaciones prototípicas y no prototípicas de Higuera García (2007).

Teniendo todo esto en cuenta y basados en el marco teórico revisado, usamos los siguientes criterios para seleccionar las colocaciones:

- Estar formada por una base y un colocativo de verbo+sustantivo o sustantivo+verbo que puede estar acompañada por una palabra gramatical (preposición);
- La base o el colocativo de la colocación en lengua española (o ambos) debe ser divergente de una o ambas partes de la colocación en PB. Por ejemplo: escuchar una **canción**/escutar uma *música*, **invitar** a unos amigos/*convidar uns amigos*, **prender** el celular //*ligar o celular*.

Para verificar, si la colocación equivalente en PB es utilizada por la comunidad de hablantes de lengua portuguesa, nos valimos de un sistema gestor de corpus y software de análisis de texto, *Sketch Engine*⁵¹, herramienta que posee una

⁵¹ Lexical Computing Ltda. Disponible en: https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fpttenten11_fl4. Consulta: 2 mayo de 2019.

base de datos en diversas lenguas, entre las que seleccionamos el portugués. Los datos proporcionados por esta herramienta están basados en un corpus formado por 3.896.392.719 palabras provenientes de textos de Portugal y Brasil. De modo que primero corroboramos si la colocación equivalente en PB figuraba en este corpus. Para complementar, utilizamos la página web *Linguee*⁵², que presenta ejemplos de textos formales paralelos en español y en portugués, y el diccionario contextual *Reverso*⁵³, que aporta ejemplos, en su mayoría, de la lengua informal, para un análisis minucioso de las colocaciones seleccionadas.

A partir de dichos criterios, llegamos a un conjunto de 100 colocaciones en lengua española que analizamos en el *CORPES XXI* (RAE) y en el *Diccionario Redes* (BOSQUE, 2010). Sobre este conjunto se aplicaron los siguientes requisitos:

- Tener una frecuencia mínima de 10% en las coapariciones del *CORPES XXI* o, de lo contrario, justificar su presencia;
- Figurar en el *Diccionario Redes* o, de no estar incluida en dicha obra, justificar su presencia.

En la segunda etapa de selección de las colocaciones, esta investigación utilizó el *CORPES XXI* (RAE) junto con el *Diccionario Redes* (BOSQUE, 2010), con la finalidad de emplear dos enfoques, uno estadístico (*CORPES XXI*) y uno semántico (*Diccionario Redes*), a fin de confirmar si se trata de una colocación. El enfoque estadístico permite investigar, por medio de un corpus, las combinaciones frecuentes en la lengua meta para, así, comprobar su institucionalización. El enfoque semántico, por otro lado, posibilita verificar la existencia de relaciones de tipicidad entre los elementos de la colocación.

Primero abrimos la página de la RAE y seleccionamos el *CORPES XXI* (RAE). Después elegimos la categoría **Coapariciones** y se presentaron tres filtros. El primero se refiere a la clase de palabra y figuran: adjetivo, adverbio, afijo, artículo, conjunción, contracción, cuantificador, demostrativo, desconocido, interjección, interrogatorio, numeral, posesivo, preposición, pronombre personal, relativo, sustantivo y verbo. En este filtro seleccionamos **verbo** (este corpus aún no incluye las formas pronominales) o **sustantivo**. El segundo filtro se refiere a la temática e incluye temas de las áreas: Actualidad, ocio y vida cotidiana, Artes, cultura y

⁵² Disponible en: <https://www.linguee.es/espanol-portugues/search?source=espanol&query>. Consulta: 2 mayo de 2019.

⁵³ Disponible en: <http://context.reverso.net/traduccion/>. Consulta: 2 mayo de 2019.

espectáculos, Ciencias Sociales, creencias y pensamiento, Ciencias y Tecnología, Guion, Novela, Política, economía y justicia, Relato, Salud y Teatro y elegimos la categoría **Todos**, que incluye la totalidad de los temas. El último filtro especifica el origen geográfico y comprende: América, España, Filipinas, Guinea Ecuatorial y Sin identificar y seleccionamos **América**. Al seleccionar esta categoría surgen ocho zonas lingüísticas: Todos, Andina, Antillas, Caribe continental, Chilena, México y Centroamérica, Río de la Plata y Estados Unidos. Optamos por el **Río de la Plata** debido a su proximidad geográfica con la región sur de Brasil, como ya hemos referido. Finalmente, aparecen las siguientes categorías: Todos, Argentina, Paraguay y Uruguay y seleccionamos **Todos** porque nos pareció provechoso incluir los ejemplos provenientes de Paraguay.

A continuación, las Figuras 2 y 3 muestran la herramienta y los filtros aplicados en el análisis de la colocación **bajar la escalera**, a partir del lema **bajar**.

- Clase de palabra: verbo,
- Tema: Todos,
- Origen: América,
- Zonas lingüísticas: Río de la Plata,
- Países: Todos.

El verbo **bajar** presenta una frecuencia de coaparición con el sustantivo **escalera** de 283.

Figura 5 – Filtros del CORPES XXI con el verbo bajar

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)

Concordancias | **Coapariciones** | Configuración | Ayuda | Modo de cita | Sugerencias

Lema: de palabra: Clase: Tema:

Origen: Zonas lingüísticas: Países:

	Clase	Freq	MI	LL SIMPLE	T-S
"	puntuación	557	2,8	557,85	
ser	verbo	519	1,58	285,38	
me	pronombre personal	506	4,0	822,82	
subir	verbo	432	8,19	1.767,89	
cuando	adverbio	387	4,75	798,01	
poder	verbo	256	2,58	502,22	

Fuente: RAE

Figura 6 – Coapariciones del CORPES XXI con el verbo bajar

	Clase	Freq	MI	LL SIMPLE
"	puntuación	557	2,8	557,85
ser	verbo	519	1,58	285,38
me	pronombre personal	506	4,0	822,82
subir	verbo	432	8,19	1.767,89
cuando	adverbio	387	4,75	798,01
poder	verbo	356	3,58	502,22
-	puntuación	308	3,0	340,46
hasta	preposición	292	4,95	637,05
él	pronombre personal	291	3,58	406,99
pero	conjunción	285	3,45	372,87
escalera	sustantivo	283	9,55	1.389,81
??	desconocido	283	2,58	264,09
estar	verbo	281	2,8	279,00
ir	verbo	276	3,8	426,25
:	puntuación	273	3,0	292,62
hacer	verbo	263	3,0	296,66
de	verbo	254	2,22	222,40

Fuente: RAE

Del mismo modo, se realizó la búsqueda a partir del lema **escalera** (Figuras 4 y 5).

Figura 7 – Filtros del CORPES XXI con el sustantivo escalera

Corpus del Español del Siglo (CORPES)

Lema: de palabra: Clase Tema: (Todos)

Zonas lingüísticas: Países: (Todos)

	Clase	Freq	MI	LL SIMPLE
lo	pronombre personal	<input type="text" value="Frecuencia conjunta"/>	3,32	137,50
no	adverbio	90	2,32	73,31
si	pronombre personal	85	2,32	62,51

Fuente: RAE

Figura 8 – Coapariciones del CORPES XXI con el sustantivo escalera

	Clase	Freq▼	MI	LL SIMPLE	T-SCORE
el	artículo	2008	3,58	0,00	41,37
,	puntuación	975	3,16	1.415,20	27,92
de	preposición	826	3,0	1.072,95	25,26
.	puntuación	760	3,32	1.130,17	25,02
y	conjunción	596	3,58	937,12	22,52
uno	cuantificador	509	3,8	851,55	21,09
en	preposición	418	3,16	533,72	18,29
por	preposición	393	4,64	822,97	19,06
a	preposición	388	3,58	575,38	18,12
subir	verbo	367	10,29	1.990,29	19,15
que	relativo	294	3,32	389,06	15,51
bajar	verbo	283	9,89	1.460,76	16,82
se	pronombre personal	276	3,32	369,68	15,10
al	contracción	194	4,32	354,16	13,28
con	preposición	177	3,45	236,92	12,10
del	contracción	147	3,0	160,09	10,63
para	preposición	120	3,16	145,50	9,85
ser	verbo	120	2,0	78,44	8,58
que	conjunción	116	2,32	91,98	8,82
me	pronombre personal	105	4,0	174,51	9,66

Fuente: RAE

En el análisis de la colocación **bajar la escalera**, la frecuencia de coaparición fue la misma (283), tanto a partir de **bajar**, como de **escalera**. Sin embargo, puede aparecer una leve diferencia de frecuencia dependiendo del origen de la búsqueda. Por ejemplo, en la colocación **asomarse al balcón**, si se busca **asomar**, la frecuencia de coaparición con **balcón** es de 45, en cambio, a partir de **balcón**, la frecuencia es de 47.

Esta herramienta, de igual forma, permite que se obtenga, a partir de la frecuencia, el acceso a los ejemplos (frases) y procedencia de los mismos y así conseguir una percepción del contexto (ROJO, 2016).

A seguir, una muestra de los ejemplos de las frases con **bajar la escalera** (Figura 6).

Figura 9 – CORPES XXI: escalera/bajar

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:	Año ascendente
1 2001 Arg.	que comenzaba con el abrazo con Gloria en la puerta de casa y terminaba conmigo bajando las escaleras , llorando, con el tapado abotonado y		
2 2001 Arg.	Luego de buscarla infructuosamente por todo el apartamento, se vistió de prisa y bajó las escaleras corriendo. Llegó a la calle: ni rastros		
3 2001 Arg.	El sol estaba terminando de ocultarse cuando dejaron el edificio. Bajaron la escalera con dificultad. Los pisos bajos estaban		
4 2001 Arg.	Al cruzar el umbral, aun antes de bajar la escalera , los recibió un tango: Danzarín. Y al as		
5 2001 Arg.	no temían podían acceder a ella luego de desafiar las largas escaleras de piedra, bajar las al borde del vértigo o treparlas agotados luego de		
6 2001 Arg.	la de mi estudio, llámame cuando pases por Montevideo o cuando quieras. Después bajaron por las escaleras , ella dejó la llaves en el mostrador		
7 2001 Arg.	ella le cierra la puerta en la cara, con un gesto brusco de fastidio. Y Esteban baja por la escalera aunque el ascensor funciona, tal vez		
8 2001 Arg.	la estación. Era inmenso, una parte de la multitud que encontraron allí subía y bajaba por escaleras mecánicas y no mecánicas y otra iba		
9 2001 Arg.	por haber sido descubierto. Se quedó allí, sobre el puente, y ellos volvieron a bajar por las escaleras hacia la plataforma dónde había		
10 2001 Arg.	De pronto vieron por la escalera como si bajara una sombra, cuando la luz la alcanzó a descubrir desde		
11 2001 Arg.	todos, es decir, los tres hombres que estaban junto a la escalera , la mujer que bajaba y los dos que estaban al lado del tren, empezaron a		
12 2001 Arg.	intención de alcanzarla. Ella conocía muy bien esos jardines porque pronto vio que había bajado por otra escalera y se dirigía hacia la salida por un		

Fuente: RAE⁵⁴

⁵⁴ Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/colocacion/coaparicion.view> .

Como podemos observar en la Figura 6, los ejemplos permiten identificar el cotexto de las colocaciones que estamos analizando, pues se incluyen (al menos) cinco elementos a cada lado, lo que facilita este análisis, y, asimismo, existe la posibilidad de identificar el año y país de procedencia.

El análisis de las colocaciones se realizó también en el *Diccionario Redes* (BOSQUE, 2010). Como ejemplo, presentamos la búsqueda de los lemas **bajar** y **escalera** (ya analizados en el *CORPES XXI*, Figuras 2-6). Con el verbo **bajar** encontramos únicamente adverbios, como **abruptamente**, **alarmantemente**, **considerablemente**, etc. De igual forma, buscamos el sustantivo **escalera**, que no consta; sin embargo, encontramos su hipónimo **escalón**. Lo acompañan los verbos: acceder (a), alcanzar, ascender, avanzar, **bajar**, ganar, remontar, saltar(se), salvar, separar (algo), subir, superar y trepar. O sea, figura la colocación **bajar el escalón**, lo que confirma que es decisión de los autores del *Diccionario Redes* cuáles paradigmas representan las informaciones que determinan cada restricción combinatoria, visto que se hace necesario elegir sólo algunas de las formas para figurar en el diccionario.

6.2. SELECCIÓN DE LAS COLOCACIONES

Después de una primera etapa selectiva de un conjunto de colocaciones, en una segunda fase, analizamos su presencia en el *CORPES XXI* (RAE) y en el *Diccionario Redes* (BOSQUE, 2010).

Se cumplieron los siguientes criterios en la búsqueda en el *CORPES XXI* (RAE):

- 1) buscar la combinación a partir del verbo o del sustantivo;
- 2) en caso de ausencia de ambos, realizar la búsqueda por medio de sinónimos de los mismos.

Para poder seleccionar la colocación, esta debe figurar con una frecuencia mínima de 10% o de lo contrario, se debe justificar su presencia.

A seguir, se cumplieron los respectivos criterios en la búsqueda en el *Diccionario Redes*:

- 1) Si la colocación no figura en el diccionario, pero se encuentra una colocación “sinónima” como **alquilar una casa** para **alquilar un apartamento**, se incluye la colocación en el análisis con el símbolo ✨;
- 2) Si se trata de una colocación típica (habitual en la comunidad hablante del Río de la Plata), a pesar de no figurar en el diccionario, se indica con el símbolo ✓;
- 3) Si la colocación que se busca en el diccionario no está presente y, sin embargo, consta una explicación que abarca la colocación, se marca con el símbolo 📖.

A partir de los criterios expuestos seleccionamos cincuenta colocaciones de verbo+sustantivo, con o sin preposición, divergentes en relación con su equivalente en la lengua portuguesa.

Cuadro 4 – Lista de las COLOCACIONES seleccionadas

LENGUA ESPAÑOLA	LENGUA PORTUGUESA
abrocharse el cinturón	<i>apertar, pôr o cinto</i>
aclarar un lío	<i>esclarecer uma confusão</i>
apagar el celular, el coche, la computadora, la luz	<i>desligar o celular, o carro, o computador, a luz (también se dice apagar a luz, pero no es usual)</i>
arrancar el coche	<i>ligar o carro</i>
arreglar el cuarto	<i>arrumar o quarto</i>
arreglar el problema	<i>resolver o problema</i>
bailar rock	<i>danças rock</i>
bajar del avión, del ómnibus	<i>descer do avião, do ônibus</i>
buscar ayuda	<i>procurar ajuda</i>
contestar una pregunta	<i>responder uma pergunta</i>
dar envidia	<i>causar, dar, inveja / deixar com inveja</i>
dar una mirada	<i>dar uma olhada</i>
darse una ducha	<i>tomar banho</i>
despachar las valijas	<i>despachar as malas</i>
disfrutar del sol	<i>curtir, aproveitar o sol</i>
doblar la esquina	<i>virar a esquina</i>
dormir la siesta	<i>fazer a sesta, tirar uma soneca</i>
enamorarse de un/a chic@	<i>apaixonar-se por um/a garot@</i>
escuchar una canción	<i>escutar uma música</i>
esperar el turno	<i>esperar a sua vez</i>
guiñar un ojo	<i>piscar um olho</i>
hacer burla	<i>fazer deboche</i>
hacer la cama	<i>arrumar a cama</i>
hacer la cola	<i>fazer fila</i>
hacer los deberes	<i>fazer a lição de casa</i>

hacer una tontería	<i>fazer bobagem</i>
hacerse realidad	<i>tornar, virar realidade</i>
invitar a unos amigos	<i>convidar uns amigos</i>
lavarse los dientes	<i>escovar os dentes</i>
llamar por teléfono	<i>fazer uma ligação</i>
manejar el coche	<i>dirigir o carro</i>
mirar películas, televisión	<i>assistir filmes, televisão</i>
ponerse el uniforme	<i>vestir o uniforme</i>
prender el celular	<i>ligar o celular</i>
probarse ropa	<i>experimentar roupa(s)</i>
recibir un regalo	<i>ganhar um presente</i>
recoger el equipaje	<i>retirar a bagagem</i>
rellenar el formulario	<i>preencher o formulário</i>
sacar conclusiones	<i>tirar conclusões</i>
sacarse la camiseta	<i>tirar a camiseta</i>
sacar fotos	<i>tirar fotos</i>
saludar con cariño	<i>cumprimentar com carinho</i>
sentir nostalgia	<i>sentir, ter saudade(s)</i>
tener clase	<i>ter aula</i>
tener éxito	<i>fazer, ter sucesso</i>
tener ganas	<i>sentir, ter vontade</i>
tomar apuntes	<i>tomar nota</i>
tomar un avión, un ómnibus	<i>pegar um avião, um ônibus</i>
tomar mate	<i>tomar chimarrão</i>
tomar la merienda	<i>fazer um lanche</i>

Fuente: Elaborado por la autora

Con el fin de ilustrar, exponemos los datos alcanzados en la búsqueda de las colocaciones seleccionadas en el CORPES XXI (RAE):

Cuadro 5 – Colocaciones analizadas en el CORPES XXI

COLOCACIONES		
VERBO	SUSTANTIVO	FRECUENCIA
abrochar	cinturón	15
aclarar	lío En el diccionario figura un sinónimo: confusión	14
apagar	celular	31
apagar	coche En el diccionario figura un sinónimo: auto	12
apagar	computadora	34
apagar	luz	296
arrancar	coche En el diccionario figura un sinónimo: auto	51

arreglar	cuarto	10
arreglar	problema	36
bailar	rock	13
bajar	avión	45
bajar	ómnibus	40
buscar	ayuda	78
contestar	pregunta	155
dar	envidia	23
dar	mirada	99
dar	ducha	96
despachar	valija	colocación específica usada para referirse a una actividad que se realiza en el aeropuerto o en la terminal de ómnibus
disfrutar	sol	26
doblar	esquina	129
dormir	siesta	201
enamorar	chico	27
escuchar	canción	134
esperar	turno	97
guiñar	ojo	149
hacer	burla	23
hacer	cama	190
hacer	cola	164
hacer	deber	118
hacer	realidad	679
hacer	tontería	37
invitar	amigo	75
lavar	diente	62
llamar	teléfono	623
manejar	coche	15
mirar	película	106
mirar	televisión	228
poner	uniforme	27
prender	celular: palabra de uso reciente	En el diccionario figura: prender-televisor=43
probar	ropa	18
recibir	regalo	75
rellenar en el diccionario figura: llenar	formulario	52
recoger	equipaje	colocación específica de baja frecuencia
sacar	conclusión	220
sacar	fotografía	47
sacar	ropa	156
saludar	cariño	16

	En el diccionario figura un sinónimo: afecto	
sentir	nostalgia	43
tener	clase	353
tener	éxito	614
tener	ganas	1136
tomar	apuntes	29
tomar	avión	82
tomar	ómnibus	56
tomar	mate	225
tomar	merienda	12

Fuente: Elaborado por la autora

Dentro de este marco presentamos los datos alcanzados en la búsqueda de las colocaciones seleccionadas en el *Diccionario Redes*:

Cuadro 6 – Colocaciones analizadas en el *Diccionario Redes*

COLOCACIÓN	<i>Diccionario Redes</i>	COMENTARIO:  sinónimo  colocación típica  explicación
abrocharse el cinturón	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
aclarar un lío	<input checked="" type="checkbox"/>	
apagar la computadora	<input checked="" type="checkbox"/>	 apagar el ordenador
apagar la luz	<input checked="" type="checkbox"/>	
apagar el celular	<input checked="" type="checkbox"/>	 el verbo apagar en el sentido de 'desconectar(se) o interrumpir(se) el funcionamiento de' se combina con sustantivos que designan aparatos o dispositivos eléctricos
apagar el coche		
arrancar el coche	<input checked="" type="checkbox"/>	
arreglar el cuarto	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
arreglar el problema	<input checked="" type="checkbox"/>	
bailar rock	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
bajar del avión	<input checked="" type="checkbox"/>	
bajar del ómnibus	<input checked="" type="checkbox"/>	 bajar del autobús
buscar ayuda	<input checked="" type="checkbox"/>	
contestar una pregunta	<input checked="" type="checkbox"/>	
dar envidia	<input checked="" type="checkbox"/>	
dar una mirada	<input checked="" type="checkbox"/>	 dar un vistazo

darse una ducha	<input checked="" type="checkbox"/>	
despachar las valijas	<input checked="" type="checkbox"/>	👉 el verbo despachar admite sustantivos que designan lo que se envía por correo o por otros medios
disfrutar del sol	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙️ gozar del sol
doblar la esquina	<input checked="" type="checkbox"/>	
dormir la siesta	<input checked="" type="checkbox"/>	
enamorarse de una persona	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
escuchar una canción	<input checked="" type="checkbox"/>	
esperar el turno	<input checked="" type="checkbox"/>	
guiñar un ojo	<input checked="" type="checkbox"/>	
hacer burla	<input checked="" type="checkbox"/>	
hacer la cama	<input checked="" type="checkbox"/>	
hacer cola	<input checked="" type="checkbox"/>	
hacer los deberes	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
hacer una tontería	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙️ cometer una tontería
hacerse realidad	<input checked="" type="checkbox"/>	
invitar a unos amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	👉 el verbo invitar se construye con complementos de persona
lavarse los dientes	<input checked="" type="checkbox"/>	
llamar por teléfono	<input checked="" type="checkbox"/>	
manejar el coche	<input checked="" type="checkbox"/>	
mirar una película	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙️ ver una película
mirar televisión	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙️ ver televisión
ponerse el uniforme	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙️ ponerse ropa
prender el celular	<input checked="" type="checkbox"/>	👉 el verbo prender se usa en el sentido de 'poner en funcionamiento' y se combina con sustantivos de aparatos
probarse ropa	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
recibir un regalo	<input checked="" type="checkbox"/>	
recoger el equipaje	<input checked="" type="checkbox"/>	
rellenar el formulario	<input checked="" type="checkbox"/>	
sacar conclusiones	<input checked="" type="checkbox"/>	
sacar fotografías	<input checked="" type="checkbox"/>	

sacarse la ropa	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙ quitar(se) la ropa
saludar con cariño	<input checked="" type="checkbox"/>	
sentir nostalgia	<input checked="" type="checkbox"/>	
tener clase	<input checked="" type="checkbox"/>	✓
tener éxito	<input checked="" type="checkbox"/>	
tener ganas	<input checked="" type="checkbox"/>	
tomar apuntes	<input checked="" type="checkbox"/>	
tomar un avión	<input checked="" type="checkbox"/>	
tomar un ómnibus	<input checked="" type="checkbox"/>	⚙ tomar un autobús
tomar mate	<input checked="" type="checkbox"/>	👉 el verbo tomar con el sentido de 'ingerir' se usa con sustantivos que designan líquidos
tomar la merienda	<input checked="" type="checkbox"/>	👉 el verbo tomar con el sentido de 'ingerir' se usa con sustantivos que designan alimentos

Fuente: Elaborado por la autora

Asimismo, se decidió verificar la presencia de las colocaciones seleccionadas en los inventarios de Nociones generales y de Nociones específicas referente a los niveles A1 y A2 de lengua española de los PCIC (Instituto Cervantes, 1997-2016). Constatamos la presencia (en negrita, en el Cuadro 7) de algunos de los verbos y sustantivos que integran las colocaciones seleccionadas e incluso la colocación completa. Entendemos que esto ayuda a validar nuestra selección de colocaciones, siempre teniendo en cuenta que se trata de listas orientativas y no exhaustivas.

Cuadro 7 – Presencia de las colocaciones seleccionadas en las Nociones generales y específicas (PCIC)

Inventario A1A2	
NOCIONES GENERALES	
1. Nociones existenciales	hacer (hacer la cama) ⁵⁵
3. Nociones espaciales	bajar (bajar del avión, del ómnibus) girar (doblar la esquina, en el español de España se usa girar, en lugar de doblar, usual en el español del Río de la Plata)
7. Nociones mentales	pregunta (contestar una pregunta) contestar (contestar una pregunta)
NOCIONES ESPECÍFICAS	
4. Relaciones personales	invitar (invitar a amigos) regalo (recibir un regalo)
5. Alimentación	merienda (tomar la merienda)

⁵⁵ La colocación, a la que se hace referencia, figura dentro del paréntesis.

	tomar algo (tomar mate)
6. Educación	ir a clase (tener clase) hacer los deberes
8. Ocio	ver la televisión/una película (mirar una película, televisión, en el español de España es más usual ver que el verbo mirar) escuchar música bailar (bailar rock)
9. Información y medios de comunicación	llamar por teléfono teléfono móvil (prender el teléfono) teléfono móvil (apagar el teléfono)
12. Compras, tiendas y establecimientos	ponerse (ponerse el uniforme) quitarse (sacarse la ropa, en el español de España se usa quitarse, en lugar del verbo sacarse, usual en el español del Río de la Plata) probarse (probarse la ropa)
13. Salud e higiene	lavarse los dientes ducharse (darse una ducha)
14. Viajes, alojamiento y transporte	tomar un taxi/el metro/el tren tomar el avión
18. Actividades artísticas	hacer fotos/una foto (sacar fotografías, en el español del Río de la Plata se usa el verbo sacar)

Fuente: PCIC (Instituto Cervantes, 1997-2016)

Los Cuadros 5 y 6 revisan la presencia de las colocaciones seleccionadas en el *CORPES XXI*, y en el *Diccionario Redes*. En el caso de ausencia, se verificó la presencia de un sinónimo en el lugar de alguno de los componentes de la colocación, como **auto**, en lugar de **coche**. Dentro de este marco, se justificó la presencia de colocaciones que, por tratarse de combinaciones usadas en situaciones muy específicas, no están en el *CORPES XXI*, como **despachar la valija**, que es la acción que el viajante realiza cuando entrega su equipaje en el mostrador de la compañía aérea en el aeropuerto, pero que figura en el *Diccionario Redes* bajo el sentido de despachar+sustantivo, que designa 'lo que se envía por un medio'. La colocación **prender el celular** no está en el *CORPES XXI*, ya que **celular** es una palabra de uso reciente, sin embargo, **prender** figura en el *Diccionario Redes* con el sentido de 'poner en funcionamiento', lo que valida la selección de esta colocación. Por todo ello, comprobamos que las colocaciones seleccionadas cumplieron las condiciones requeridas. En definitiva, esta selección siguió diversos criterios, basados en factores tanto cuantitativos como cualitativos (frecuencia, utilidad, disponibilidad, nuestra experiencia didáctica como profesores de E/LE), con el objetivo de obtener un grupo de colocaciones divergentes rentable comunicativamente.

6.3 PRINCIPIOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Después de realizada la selección de las colocaciones, basada en los requisitos fundamentados en los apartados iniciales de este capítulo, comenzamos a delinear las estrategias para la elaboración del material. Constatamos, en el Capítulo 5, la inexistencia de materiales específicos para la enseñanza de las colocaciones divergentes entre el español y el portugués y, por tanto, percibimos la novedad que implica nuestra propuesta. Asimismo, comprobamos la importancia de que el aprendiz pase a tener una mayor conciencia fraseológica sobre el concepto de colocación, visto que esto favorece su competencia lingüística. De modo que este material tiene el intuito de auxiliar a aquellos profesores de E/LE en Brasil que tienen interés en incluir de forma pedagógica este aspecto relevante en sus clases de E/LE.

Las concepciones de Higuera García (1996) y Woodward (2001) (mencionadas en el Capítulo 5) son la base de la elaboración de esta propuesta. Así, cada unidad didáctica empieza con la **presentación** de un tema que despierta el interés del alumno, prosigue con una **práctica** controlada a partir de ejercicios variados que activan la atención del aprendiente con el fin de trabajar las colocaciones de la unidad y culmina con una **producción** semilibre por medio de una tarea final en la que los alumnos actúan de forma cooperativa, en grupos, y usan la lengua meta integrando lo estudiado anteriormente y donde deberán usar las colocaciones aprendidas. La etapa que Woodward (2001) llama de **percepción**, en la que el alumno, de forma efectiva, evidencia lingüísticamente la presencia de las colocaciones, puede incluirse tanto en la presentación como en la práctica, sin embargo, el profesor puede optar por incluirla como una fase independiente. Consideramos en este sentido que una práctica reflexiva consciente favorece un aprendizaje efectivo.

Las colocaciones se presentan contextualizadas, con un *input* y contexto adecuados, inseridas dentro de textos auténticos adaptados o especialmente elaborados para su práctica, con el intuito de trabajarlas de forma organizada. Se trata de un léxico planificado donde se refuerzan las piezas significativas, siempre de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos. Sin embargo, el vocabulario ocasional que acompaña nuestro objetivo principal se estructura de igual forma, porque este aspecto integra la planificación léxica enriqueciendo el aprendizaje del alumno. Por ello, se tomaron en cuenta los intereses y necesidades

de los estudiantes, visto que está comprobado que el alumno retiene con mayor facilidad lo que le resulta útil o llama su atención.

Con el fin de facilitar la labor del docente, se incluye un manual específico para el profesor, con instrucciones detalladas (Apartado 7.1.6 y Apartado 7.2.1). Como observamos que en los estudios universitarios no se aborda suficientemente el concepto de colocación, nos propusimos elaborar una introducción, a modo de guía, con un texto explicativo sobre este tema. Este material teórico abre la posibilidad de que el profesor investigue más en profundidad sobre el tema y, futuramente, al encontrarse con otras colocaciones divergentes, las integre en su labor docente. Entendemos que amparado por la teoría, el profesor mejora su práctica docente, a partir de su propia experiencia y, al llevar este conocimiento a la clase posibilita su intervención en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos.

Esta guía presenta informaciones que ayudan a clarear el propósito del material didáctico y concientizan a los docentes sobre el fenómeno colocacional:

- importancia del léxico en la adquisición y enseñanza de una lengua;
- relación léxico/colocaciones;
- definición de colocación;
- objetivo de la enseñanza de colocaciones divergentes de verbo+sustantivo;
- criterios para seleccionar las colocaciones;
- criterios para organizar las colocaciones por unidad didáctica;
- validez de la traducción para crear una consciencia fraseológica.

El manual del profesor, de igual forma, incluye informaciones que van a dar soporte a la labor del docente. Contiene los objetivos de cada unidad didáctica, no sólo los que se refieren a la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones divergentes, sino metas que resaltan las prácticas que las actividades exigen, como desarrollar la práctica oral y escrita en la lengua española o fomentar el trabajo cooperativo. También se especifica el material necesario para el desarrollo de la unidad, tanto el material del alumno, como el equipamiento tecnológico. Se especifica el nivel (A2) y la edad de los alumnos (12-16). Esta información es relevante, pues el grupo de alumnos al que se dirige este estudio reviste ciertas características propias que orientan nuestra propuesta. El tiempo estimado de duración de cada unidad se

contabiliza a partir de un período escolar base de 45 minutos. En algunos casos, las unidades pueden durar dos períodos, pero esto dependerá de lo que el docente determine en cuanto a la realización de las actividades, a causa de que el trabajo del profesor de E/LE, en Brasil, depende de varios factores, entre ellos, tiempo y disponibilidad de materiales. Un cuadro con las colocaciones por unidad y su equivalente en lengua portuguesa servirá de soporte al profesor. Además, se explican las actividades detalladamente y se dan las respuestas de los ejercicios propuestos. Igualmente, se indican informaciones relevantes para el profesor que pueden ayudar en la ejecución de las actividades. El manual también refuerza la importancia de retomar las colocaciones a lo largo del currículo escolar para que los alumnos retengan las UFs y se concienticen sobre este fenómeno.

En cuanto al material del alumno (Primera propuesta: Apartado 7.1.1 al 7.1.5; Segunda propuesta: Apartado 7.2), a continuación presentamos una síntesis de los principios que guían su diseño:

- reforzar el lugar destacado que ocupa la competencia colocacional dentro de la competencia léxica, dado que conocer una palabra implica saber con qué otras palabras se combina, asociándola de forma correcta en el lexicón y optimizando su retención en la memoria a largo plazo;
- realizar la enseñanza de forma concomitante con una concientización del fenómeno colocacional;
- llevar a cabo la enseñanza de las colocaciones gradualmente, por medio de varias exposiciones, visto que su retención resulta de prácticas didácticas diversas;
- elaborar actividades significativas, de acuerdo con la edad e intereses de los aprendientes, ya que esto redundará en un aprendizaje significativo;
- planificar el aprendizaje de las colocaciones con diferentes formatos: por listas, en contexto, de forma explícita o implícita, en secuencias didácticas o por medio de una actividad, con la ayuda de diversos soportes (imágenes, textos, videos, entre otros);
- diseñar la unidad didáctica respetando las siguientes etapas y criterios:
 - presentar un tema que despierta el interés del alumno con un máximo de doce unidades léxicas por sección/unidad;

- practicar las colocaciones a partir de actividades variadas que activan la atención del aprendiente;
- finalizar con una tarea multimodal semilibre, elaborada de forma cooperativa por grupos de alumnos, con el objetivo de repasar las combinaciones aprendidas en la lengua meta;
- adaptar las unidades didácticas a períodos escolares de 45 minutos y grupos de 30 alumnos con propuestas adecuadas para complementar el currículo escolar básico de la enseñanza de E/LE.

Con respecto a los **temas motivadores** seleccionados para las propuestas didácticas, es conveniente establecer un orden secuencial a partir de los intereses y experiencias del alumno y establecer una graduación empezando con temas generales, para después pasar a la órbita personal, estimulando el desarrollo de la habilidad comunicativa, por medio de textos y videos significativos. Se trata de un alumno adolescente con todas las características que esto conlleva, al que generalmente le resulta más complejo exponerse frente a sus compañeros. Cabe señalar que los formatos (en papel o en línea) influyen notoriamente en este punto, pues, efectivamente, las actividades en línea no exigen esta exposición. Por el otro lado, una propuesta digital de lectura para alumnos de esta edad implica una forma diferente de trabajar, ya que se debe tener el objetivo de atrapar la atención del estudiante. En este caso, situaciones que reproducen el vínculo entre la escuela y el mundo extra escuela, como un intercambio escolar, representa una proposición válida como vivencia de nuestro mundo globalizado.

Dentro de las habilidades comunicativas que proponemos para componer las propuestas se incluyen actividades de expresión oral (diálogos, debates, encuestas), actividades de carácter lúdico (memory, tarjetas con colocaciones, gamificación), actividades de comprensión lectora (textos variados), y actividades de expresión escrita (guion para videos) como recursos imprescindibles para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa.

6.4 LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COLOCACIONAL

Para analizar si por medio de la práctica de las colocaciones divergentes efectivamente se incrementa la competencia colocacional de los estudiantes diseñamos un test (p. 161) como instrumento para medir este conocimiento. Esta

evaluación tiene como objetivo analizar la retención de las colocaciones, es decir, si la concientización sobre el fenómeno colocacional, acompañada por una práctica significativa por medio de actividades específicas, resulta en la adquisición de este léxico y, su posterior almacenamiento en el lexicón.

Para elaborar el test nos basamos en el estudio desarrollado por Gyllstad (2007, citado en MORENO JAÉN, 2009), quien había diseñado un test de conocimiento receptivo, COLLEX 5, formado por cincuenta ítems de elección múltiple que incluía, en cada ítem, un sustantivo con tres verbos diferentes y los estudiantes debían elegir cuál era la combinación que formaba la colocación.

Dentro de este marco reunimos los siguientes principios para elaborar el test:

- seleccionar aleatoriamente un número significativo de las colocaciones trabajadas en la propuesta didáctica;
- incluir las colocaciones en frases con vocabulario ya trabajado en el nivel de referencia A1/A2;
- omitir una de las partes de la colocación, o el verbo o el sustantivo y sustituirla por 3 palabras alternativas;
- puntuar sólo las respuestas correctas.

Elegimos un test de elección múltiple, porque, debido a su objetividad, sólo conlleva marcar una respuesta y, por lo tanto, es de fácil comprensión para los alumnos de esta edad. Consideramos que si el test tuviera una configuración para rellenar espacios, esto implicaría una dificultad adicional conforme el nivel de nuestros aprendices. Asimismo, este tipo de prueba resulta fiable dado que se presentan tres alternativas.

Para su ejecución, se propone aplicar un pretest, antes de iniciar las actividades de la propuesta didáctica y, posteriormente, luego de culminar todas las unidades, incluida la tarea final, se aplicará un postest (idéntico al pretest inicial). De acuerdo con los resultados de esta evaluación, podremos mejorar nuestra práctica didáctica.

7 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Este capítulo presenta el resultado de nuestra investigación con la elaboración de dos propuestas didácticas (en papel y en formato digital) para la enseñanza de las colocaciones divergentes (entre la lengua española y la lengua portuguesa) de verbo+sustantivo, dirigidas a estudiantes de 12 a 16 años de la enseñanza formal, con un nivel de lengua española A2. Las actividades están diseñadas para una práctica efectiva de este grupo de colocaciones y sintetizan los aspectos discutidos a lo largo del presente trabajo. Ejercicios prácticos contextualizados acompañan el material, que tiene el objetivo de desarrollar, ampliar y optimizar la competencia colocacional de los estudiantes, por medio de tareas comunicativas y promover, asimismo, una reflexión sobre el concepto de colocación que redundará en una mejora de la competencia comunicativa del aprendiz. Cada propuesta está acompañada por su respectivo Manual del profesor con orientaciones didácticas detalladas.

7.1 PRIMERA PROPUESTA: SECUENCIA DIDÁCTICA

La primera propuesta se compone de una secuencia didáctica de cinco unidades, con temas diferentes y ejercicios léxicos variados. Los temas fueron escogidos de acuerdo a las orientaciones establecidas en la metodología, de los temas generales, se pasa a la órbita personal de los alumnos potenciando el desarrollo de su competencia comunicativa. En el Cuadro 8 presentamos los temas, se comienza con un asunto general, como los viajes en avión (Unidad 1), se continúa con temas cercanos al cotidiano de los alumnos como la amistad (Unidad 2), las actitudes (Unidad 3) y las actividades que realizan los chicos de esa edad (Unidad 4) y se culmina con la rutina de los alumnos (Unidad 5).

Cuadro 8 – Tema por unidad

Unidad	Tema
1. Viajar en avión por primera vez: paso a paso	Instrucciones para viajar en avión
2. Chillie y Pepe	Amistad
3. Karma	Decisiones y consecuencias
4. ¿Qué actividades realizan los	Actividades de los adolescentes en

adolescentes brasileños en su tiempo libre?	general
5. ¡Te quiero conocer!	Actividades diarias del alumno

Fuente: Elaborado por la autora

Las colocaciones seleccionadas se distribuyen en las cinco unidades didácticas, con un número máximo de once colocaciones por unidad, visto lo recomendado en el Capítulo 4 de este material, en lo que se refiere a cuántas colocaciones se deben enseñar por clase. Se observa que, en la última unidad, sólo se incluyen seis colocaciones nuevas y se repasan seis colocaciones ya trabajadas, con el objetivo de que los alumnos ya se preparen para la Tarea Final que engloba una actividad con la totalidad de las colocaciones ya estudiadas.

Cuadro 9 – Primera propuesta: Colocaciones por unidad

1. Viajar en avión por primera vez: paso a paso Número de colocaciones: 11	abrocharse el cinturón apagar el celular, la computadora, la luz bajar del avión despachar las valijas esperar el turno hacer la cola mirar películas rellenar el formulario recoger el equipaje tener ganas tomar un avión
2. Chillie y Pepe Número de colocaciones: 11	aclarar un lío arreglar el problema dar envidia doblar la esquina guiñar un ojo hacer una tontería hacerse realidad recibir un regalo sacar conclusiones saludar con cariño sentir nostalgia
3. Karma Número de colocaciones: 11	arrancar el coche buscar ayuda contestar una pregunta dar una mirada escuchar una canción hacer burla llamar por teléfono manejar el coche sacarse la camiseta tener éxito tomar la merienda Atención: apagarse el celular, el coche (ya se trabajó en la Actividad 1 - apagar el celular)

<p>4. ¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?</p> <p>Número de colocaciones: 11 colocaciones</p>	<p>arreglar el cuarto bailar rock disfrutar del sol dormir la siesta enamorar de un/a chic@ hacer la cama hacer los deberes prender el celular probarse ropa sacar fotos tomar mate</p> <p>Atención: mirar televisión (ya se trabajó en la Actividad 1 - mirar películas)</p>
<p>5. ¡Te quiero conocer!</p> <p>Número de colocaciones: 6 colocaciones</p>	<p>darse una ducha invitar a unos amigos lavarse los dientes ponerse el uniforme tener clase tomar apuntes</p> <p>Atención: Estas colocaciones ya se trabajaron en actividades anteriores: bajarse del ómnibus (Actividad 1 - bajar del avión) contestar las preguntas (Actividad 3) hacer la cama (Actividad 4) hacer los deberes (Actividad 4) mirar televisión (Actividad 4) tomar el ómnibus (Actividad 1 - tomar el avión)</p>

Fuente: Elaborado por la autora

A continuación, presentamos las 5 unidades que componen la primera propuesta y explicamos algunos aspectos didácticos. Cada una consta de actividades para, aproximadamente, 2 períodos de clase de 45 minutos, sumando un total de 10 períodos de clase. Sin embargo, esto dependerá del tiempo que le asigne el profesor a cada tarea y si las realiza en su totalidad. El material (hoja del alumno) comienza con el título y una nube de palabras con las colocaciones que se trabajan en la misma. Las Figuras 7 y 8 presentan las nubes de palabras de las Unidades 3 y 5. Se trata de un ejemplo de cómo almacenar y al mismo tiempo exhibir las colocaciones. Estas imágenes representan un medio eficaz para atraer la atención de los alumnos, pues el uso de material visual refuerza el aprendizaje. Con esta finalidad, el profesor puede hacer copias de la nube y ubicarla a la vista de los estudiantes, para reforzar el contacto con las colocaciones ya trabajadas.

Si el viaje es al exterior, debes estar 3 horas antes del horario de despegue, esto es para asegurarse el lugar en el avión (ya elegiste los asientos por internet), despachar las valijas, etc. En cambio, si tu primer vuelo en avión es dentro de tu mismo país alcanza con que estés 1 hora antes del horario de embarque, ya que no hay que hacer trámite de migraciones ni aduana.

2. El famoso "Check-In"

El Check-In es el proceso donde presentas tu documento de identidad o pasaporte en el mostrador de la empresa aérea, la persona que te atiende pesa y **despacha tus valijas**. Para realizar el Check-In simplemente buscas el mostrador de la empresa de tu ticket aéreo, **haces la cola y esperas tu turno**. La persona que te atiende confirma tu asiento y si deseas **despachar** alguna **valija** tienes que subir tu equipaje a la balanza que está al lado del mostrador y listo. Una vez finalizado recibes una tarjeta con la que puedes entrar al sector de embarque.

Importante: NO guardes tu documento en la valija que vayas a despachar porque necesitarás tu identificación para hacer migraciones.

3. Embarque y Migraciones

Debes presentar tu tarjeta de embarque y hacer los trámites de migraciones. En la sala de embarque hay restaurantes, baños, free shops, cafeterías, zonas para cargar dispositivos electrónicos, etc. Luego toca la revisión de equipaje buscando elementos que no se puedan subir al avión, te hacen pasar por un escáner, por eso debes sacarte de los bolsillos las llaves, celular, monedas, etc., todo lo de metal y dejarlo en una cubeta que está al costado del escáner para después recoger todo nuevamente y listo, ya estarás en la sala de embarque.

4. Sala de embarque

Si **tienes ganas** puedes recorrer el "Dutty Free Shop", es una especie de shopping donde puedes comprar desde ropa hasta perfumes sin pagar los impuestos aduaneros. Cuando se acerque el momento de subir al avión te recomiendo que busques la "Puerta" o "Gate" que te indica tu tarjeta de embarque ya que allí es por donde subirás al avión, y cuidado que en algunos aeropuertos hay kilómetros de distancia entre una puerta y otra. Una vez llegada la hora llamarán por altoparlante, aún así te recomiendo estar atento a los monitores donde aparecen todos los horarios ya que si tu vuelo se atrasa no te avisarán por altoparlante, simplemente van a poner un aviso en los monitores.

5. ¡A volar!

Ya estamos arriba del avión a punto de despegar, ahora debes prestar atención a las azafatas mientras explican las instrucciones de vuelo. Debes **abrocharte el cinturón** de seguridad y permanecer así hasta que se **apague la luz** del aviso, pues las turbulencias, a veces, pueden provocar movimientos bruscos. También debes **apagar tu celular o computadora**.

6. Llegada y Migraciones (Otra vez, pero esta vez es para entrar al país)

Al **bajar del avión** puedes desembarcar por el túnel (igual que al subir) o **bajar por la escalera**, en ese caso viene un ómnibus que te lleva hasta la puerta del aeropuerto. El trámite en Migraciones es el mismo, solo que para entrar al país de destino. Lleva el documento en mano, el papel que te dieron en el avión (si no lo hicieron no importa, **rellenas el formulario** en la ventanilla de migraciones).

7. A recoger tu equipaje

En las cintas comenzará a aparecer el equipaje de los pasajeros, tienes que ver bien en que cinta aparece ya que a la misma hora pueden estar desembarcando otros vuelos. El equipaje puede tardar en aparecer, no te desesperes, cuando tengas el equipaje lo que sigue será un control de aduana de salida. ¡Listo! Ya estás en tu destino, ahora a disfrutar.

¡Buen viaje!

Fuente: MUÑOZ (texto adaptado)⁵⁸

⁵⁸ Disponible en: <https://www.turismocasual.com/articulos/1-viajar-en-avion-por-primera-vez-paso-a-paso> .

Además del léxico planificado resaltado en negrita, el texto presenta un léxico ocasional con el objetivo de llamar la atención y motivar a los alumnos. El tema de los viajes es especialmente significativo para los estudiantes porque, aunque algunos de ellos nunca hayan viajado en avión, es un tema próximo debido a que está presente en las películas. Igualmente, el mundo globalizado permite una movilidad mayor que en décadas anteriores. Sin embargo, los alumnos desconocen la documentación necesaria para que un menor de edad viaje dentro y fuera del país y cómo son los procedimientos si se viaja en avión. Aunque el objetivo de la unidad es la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones, se entiende que como el objetivo general del curso de E/LE es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, un punto de partida motivador, con un tema de interés para los alumnos, abre camino para la práctica de las combinaciones seleccionadas. Por ese motivo, también se estimula trabajar otros aspectos que puedan resultar significativos para el estudiante.

En el Cuadro 11, las actividades que se presentan tienen el objetivo de que el alumno:

- tome conciencia de las colocaciones;
- perciba las semejanzas y divergencias entre ambas lenguas;
- observe que las colocaciones son idiosincráticas y que es la comunidad de hablantes que termina por fijar determinadas combinaciones y las consagra como las más usuales;
- entienda el concepto de colocación por medio de un lenguaje accesible.

Cuadro 11 – Fase de Percepción y práctica

<i>c) Observa las expresiones en negrito del texto. Aquí tienes una lista. ¿Sabes cómo se dicen en portugués? ¿Hay algo que te llama la atención?</i>	
ESPAÑOL	PORTUGUÉS
tomar un avión	
mirar películas	
despachar las valijas	
hacer la cola	
esperar el turno	
tener ganas	
abrocharse el cinturón	
apagar la luz, apagar el celular, apagar la computadora	

bajar del avión	
rellenar el formulario	
recoger el equipaje	

d) ¿Cómo se dice **pagar los impuestos** en portugués?



¿Sabías que **impuestos** es una palabra (sustantivo) que puede venir acompañada de otros verbos como: **aumentar, cobrar, implantar, rebajar, recaudar, subir, tributar**? ¿Estos verbos también se usan en portugués?

Se llama COLOCACIÓN a la combinación de palabras que frecuentemente aparecen juntas, como un "equipo" de dos o tres palabras. En portugués ya las dominas, pero ¿y en español? Algunas se dicen **IGUAL** en español y en portugués, pero otras son **DIFERENTES**.

e) Completa estas dos colocaciones del texto con las vocales que faltan.
AYUDA: Son iguales en español y en portugués.



pr _ st _ r _ t _ n c _ _ n



p _ s _ r por un _ sc _ n _ r

Fuente: Elaborado por la autora

Conviene subrayar que consideramos necesario que los aprendices comprendan el concepto de colocación para que este fenómeno, a partir de esta breve explicación, no pase inadvertido.

Como se puede inferir, el ejercicio de rellenar huecos del Cuadro 12 promueve la fase de PRÁCTICA, dentro del proceso de adquisición del léxico nuevo.

Cuadro 12 – Ejercicio de rellenar huecos

f) Mira las colocaciones del ejercicio "c" y completa con la palabra que falta:

- ¡Mira! ¡Qué rico! **TENGO** _____ de comer una masita de chocolate.
- Cuando salgas del cuarto no te olvides de cerrar la ventana y _____ **LA LUZ**.

- c. ¡Estoy tan nervioso! El avión ya aterrizó. No me puedo olvidar de _____
EL EQUIPAJE.
- d. Este sábado voy a _____ *UNA PELÍCULA* en Netflix.
- e. ¡Qué interesante! Ojalá pudiera _____ *UN AVIÓN* y viajar a la China.
- f. Para ser atendido debes *HACER* _____ y *ESPERAR TU* _____.
- g. Precisas _____ *ESTE FORMULARIO* para hacer la matrícula del curso.
- h. Si viajas en auto es obligatorio _____ *EL CINTURÓN.*
- i. El mostrador de Iberia para _____ *LAS VALIJAS* está al final del corredor.
- j. Recuerda que sólo puedes _____ *DEL ÓMNIBUS* por la puerta de atrás, por delante sólo se puede subir.

Fuente: Elaborado por la autora

La actividad del Cuadro 13 permite que los estudiantes tomen conciencia de la preferencia combinatoria de los verbos **prender**, **rellenar** y **tomar** al buscar, de forma autónoma, sustantivos que formen colocaciones con estos verbos. Se espera que el alumno perciba esta preferencia y, por consiguiente, reflexione, por ejemplo, que se pueden combinar con **prender** otros objetos que también hay que poner en funcionamiento.

Cuadro 13 – Colocaciones con los verbos prender, rellenar y tomar

g) Responde con cuatro ejemplos. Puedes usar el diccionario:

1. ¿Qué puedes **prender** además de la **luz**?

La computadora, _____

2. ¿Qué puedes **rellenar** además de un **formulario**?

Un documento, _____

3. ¿Qué puedes **tomar** además de un **avión**?

Un tren, _____

Fuente: Elaborado por la autora

La unidad finaliza con una tarea motivadora, crear una canción, con una letra que incluya seis de las colocaciones trabajadas. Es decir, a partir de una propuesta de producción, se espera que el estudiante sea capaz de utilizar las colocaciones. Esta tarea conlleva que el aprendiente se valga de recursos lingüísticos ya conocidos en la LE, además de los aprendidos en la unidad, para llevar a cabo esta actividad. Se espera, igualmente, que esta práctica incida en la retención del léxico nuevo.

7.1.2 Unidad 2: Chillie y Pepe

Por medio de un tema motivador, como la amistad y el destino de un objeto/personaje obsoleto, se inicia la actividad con un video⁵⁹. Las colocaciones se destacan con letra negrita en las frases que los alumnos deben ordenar (fase de PRESENTACIÓN/PERCEPCIÓN). La retención se refuerza por medio de ejercicios de práctica en los que se repasa el concepto de colocación, se empareja cada colocación con su significado y se busca su equivalente en la lengua portuguesa. Esta tarea tiene el objetivo de que el alumno, al reconocer las colocaciones, haga las conexiones léxicas y potencialice su uso.

Cuadro 14 – Fase de PRESENTACIÓN/PERCEPCIÓN

d) ¿Te acuerdas?
Las expresiones en negrita de la actividad anterior se llaman **COLOCACIONES**



Una COLOCACIÓN es una combinación de palabras que aparecen juntas con más frecuencia que otras palabras. Por ejemplo: “andar en monopatín”.

e) Escribe, en cada colocación, la letra que corresponde a su significado:

1. sacar conclusiones ____	a) cerrar un ojo momentáneamente
2. aclarar el lío ____	b) explicar una confusión
3. dar envidia ____	c) deducir
4. hacerse realidad ____	d) algo insensato sin pensar las consecuencias
5. sentir nostalgia ____	e) sentir el deseo de “algo” que no se tiene
6. hacer una tontería ____	f) convertir algo en verdadero
7. saludar con cariño ____	g) resolver el inconveniente
8. arreglar el problema ____	h) aceptar algo, sin dar nada a cambio
9. guiñar un ojo ____	i) realizar la acción (que implica buenos modales) de forma afectuosa
10. doblar la esquina ____	j) girar y cambiar la dirección
11. recibir un regalo ____	k) sentir la falta de alguien o algo

f) Y si buscamos estas colocaciones en portugués, ¿cómo quedan?
aclarar el lío, arreglar el problema, dar envidia, doblar la esquina, guiñar un ojo, hacer una tontería, hacerse realidad, recibir un regalo, sacar sus conclusiones, saludar con cariño, sentir nostalgia.

Fuente: Elaborado por la autora

⁵⁹ Autores: YUNG, Susan; BUCHANAN, Emily; PAROBK, Esther. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=R-ufluPWbuM> .

Por último, en la fase productiva se solicita una tarea final que optimiza la práctica de las colocaciones consolidando su uso, en otras palabras, se aplican los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la fase anterior con un ejercicio oral y escrito, de forma contextualizada, produciéndose un aprendizaje significativo.

Cuadro 15 – Fase de producción: Tarea final

g) Lee y escribe:

Hoy en día, todas las películas tienen sonido. Es a través del audio que escuchamos los diálogos y conseguimos sentir la emoción de los personajes. De las películas mudas hemos evolucionado a las superproducciones con sonidos especiales. En pequeños grupos, vamos a escribir una narración con diálogos que se ajusten al video de **Chile y Pepe** usando seis de las colocaciones aprendidas. Cuando todos estén prontos, proyectaremos el video sin audio, mientras cada grupo presenta su montaje de fondo.

e) Vamos a hacer una **CARTELERA** con todos los guiones escritos.

Fuente: Elaborado por la autora

7.1.3 Unidad 3: KARMA

El tema se centra en como una actitud puede ocasionar consecuencias inesperadas, motivo frecuente de conflicto entre los adolescentes cuando se toman decisiones, sin medir las consecuencias. Es un tema que estimula la interacción entre los alumnos (debate). Se inicia la actividad con una propuesta lúdica, a través de un juego de mímica que promueve el interés de los alumnos (expresión oral). Es importante emplear técnicas variadas para atrapar la atención del aprendiz. Después de ver el video (*KARMA*⁶⁰), los alumnos realizan un ejercicio de vocabulario de opción múltiple sobre la historia y completan la parte faltante de la colocación (expresión escrita). De este modo se refuerza la práctica de las colocaciones.

Cuadro 16 – Ejercicio de vocabulario de opción múltiple

a) Lee el texto y **circula la palabra** que mejor completa la colocación:

Como la clase ya terminó, es hora de **tomar el lunch/la merienda/el aperitivo** y Javier va hasta la máquina de golosinas. Su compañera Mariana se acerca y dice:

—¿Te importa llevarme a casa hoy?

Javier **contesta/explica/expresa la pregunta**:

—Sí me importa, y Mariana se va enojada.

Cuando Fede está saliendo con el paquete de manías en la mano, una chica, corriendo, lo empuja y los manías se desparrraman por el piso.

⁶⁰ Autores: GONZÁLEZ, Adrián et al. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=3HG9w2p2FiY> .

Javier **dirige/maneja/guía el coche**, mientras **escucha una letra/una música/una canción** en la radio. En el camino, **el coche se apaga/desliga/se desconecta**. Decide **ligar/hacer/llamar por teléfono** al seguro, pero **el celular se apaga/se corta/se rompe** porque se queda sin batería.

Como hace mucho calor, Javier **se pone/se viste/se saca la camiseta** y se la pone en la cabeza. Sale a **procurar/buscar/perseguir ayuda** y, de pronto, ve a una chica vendiendo agua. Le pide, por favor, una botella de agua, pero cuando abre el monedero se da cuenta que no tiene dinero porque gastó todo con los maníes. La chica le dice que para comprar precisa 1,20. Enojado y sin **tener suceso/éxito/azar** en conseguir agua, Javier se va y al **dar una vista/una mirada/una observación** hacia atrás, se da cuenta que fue un espejismo.

De pronto, escucha el sonido de un motor, un coche se acerca y Javier hace dedo. El coche se detiene más adelante, da marcha atrás y Javier pregunta si les importa prestarle el teléfono para llamar al seguro. El chofer mira hacia atrás. En ese momento se abre la ventana y Mariana le **hace burla/tontería/pavada**.

El coche arranca/conecta/corre y se marcha.

b) Completa la colocación con la palabra que falta de acuerdo con la selección del texto:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. tomar _____ | 2. _____ pregunta |
| 3. _____ el coche | 4. escuchar _____ |
| 5. el coche _____ | 6. _____ por teléfono |
| 7. el celular _____ | 8. _____ la camiseta |
| 9. _____ ayuda | 10. tener _____ |
| 11. dar _____ | 12. hace _____ |
| 13. el coche _____ | |

Fuente: Elaborado por la autora

La última actividad es un juego con tarjetas, por equipos, para consolidar el aprendizaje de las combinaciones trabajadas. Se aconseja incluir la gamificación como alternativa para la motivación de los alumnos, por medio del diseño de “medallas premio”. Es positivo que las propuestas de recompensa partan de los alumnos como otra opción de estímulo.

7.1.4 Unidad 4: ¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?

A partir de esta actividad se ingresa en el universo del alumno, propiciando que, al hablar de experiencias propias o de otros, desarrolle su capacidad de expresarse utilizando las colocaciones aprendidas. Para que los alumnos focalicen en las colocaciones divergentes, frente a las que se dicen igual en ambas lenguas, las primeras se resaltan en negrita. El tema se presenta por medio de una lista de actividades (colocaciones) que los adolescentes realizan en su tiempo libre y se promueve la práctica por medio de comparaciones entre los alumnos.

Cuadro 17 – Foco en las colocaciones

¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN LOS ADOLESCENTES BRASILEÑOS EN SU TIEMPO LIBRE?											
<p>a) Piensa en ti y en tu tiempo libre. Tienes que dar una nota de 1 a 5 de acuerdo con la frecuencia en que realizas estas actividades.</p> <p>1 Nunca 2 Rara vez 3 A veces 4 Con frecuencia 5 Siempre</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>1. Chatear por whatsapp___</p> <p>3. Jugar en el teléfono___</p> <p>5. Andar en bicicleta___</p> <p>7. Salir con amigos___</p> <p>9. Dormir la siesta___</p> <p>11. Salir de compras___</p> <p>13. Prender el celular___</p> <p>15. Sacar fotos_____</p> <p>17. Tomar mate_____</p> <p>19. Hacer amigos___</p> <p>21. Estar con la familia___</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>2. Disfrutar del sol___</p> <p>4. Probarse ropa _____</p> <p>6. Ver televisión_____</p> <p>8. Arreglar el cuarto__</p> <p>10. Asistir a shows_____</p> <p>12. Enamorarse de un/a chic@___</p> <p>14. Hacer la cama_____</p> <p>16. Hacer deporte_____</p> <p>18. Tocar un instrumento_</p> <p>20. Hacer los deberes__</p> <p>22. Bailar rock_____</p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center; margin: 10px 0;">¿Cuál recibió una nota 5? ¿Y cuál recibió una nota 1?</p> <p>b) Averigua cuáles son las tres actividades más frecuentes y las tres menos frecuentes de tus compañeros.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;">MÁS FRECUENTES</td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;">MENOS FRECUENTES</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;">1.</td> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;">1.</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;">2.</td> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;">2.</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;">3.</td> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;">3.</td> </tr> </table>		<p>1. Chatear por whatsapp___</p> <p>3. Jugar en el teléfono___</p> <p>5. Andar en bicicleta___</p> <p>7. Salir con amigos___</p> <p>9. Dormir la siesta___</p> <p>11. Salir de compras___</p> <p>13. Prender el celular___</p> <p>15. Sacar fotos_____</p> <p>17. Tomar mate_____</p> <p>19. Hacer amigos___</p> <p>21. Estar con la familia___</p>	<p>2. Disfrutar del sol___</p> <p>4. Probarse ropa _____</p> <p>6. Ver televisión_____</p> <p>8. Arreglar el cuarto__</p> <p>10. Asistir a shows_____</p> <p>12. Enamorarse de un/a chic@___</p> <p>14. Hacer la cama_____</p> <p>16. Hacer deporte_____</p> <p>18. Tocar un instrumento_</p> <p>20. Hacer los deberes__</p> <p>22. Bailar rock_____</p>	MÁS FRECUENTES	MENOS FRECUENTES	1.	1.	2.	2.	3.	3.
<p>1. Chatear por whatsapp___</p> <p>3. Jugar en el teléfono___</p> <p>5. Andar en bicicleta___</p> <p>7. Salir con amigos___</p> <p>9. Dormir la siesta___</p> <p>11. Salir de compras___</p> <p>13. Prender el celular___</p> <p>15. Sacar fotos_____</p> <p>17. Tomar mate_____</p> <p>19. Hacer amigos___</p> <p>21. Estar con la familia___</p>	<p>2. Disfrutar del sol___</p> <p>4. Probarse ropa _____</p> <p>6. Ver televisión_____</p> <p>8. Arreglar el cuarto__</p> <p>10. Asistir a shows_____</p> <p>12. Enamorarse de un/a chic@___</p> <p>14. Hacer la cama_____</p> <p>16. Hacer deporte_____</p> <p>18. Tocar un instrumento_</p> <p>20. Hacer los deberes__</p> <p>22. Bailar rock_____</p>										
MÁS FRECUENTES	MENOS FRECUENTES										
1.	1.										
2.	2.										
3.	3.										

Fuente: Elaborado por la autora

Como es posible observar, se trabaja con veintidós colocaciones de verbo+sustantivo en lengua española siendo que doce son divergentes entre ambas lenguas. Conforme se ha expuesto, actividades de expresión oral como contar experiencias o anécdotas, encuestas, diálogos promueven una efectiva práctica lingüística. De modo que, después que los alumnos conversan sobre las actividades de los adolescentes brasileños y las de sus propios compañeros, se introduce un texto informativo sobre las actividades de ocio de los alumnos peruanos (Cuadro 18), favoreciendo la práctica de las colocaciones al fomentar un debate sobre este tema.

Cuadro 18 – Práctica de las colocaciones por medio de un debate

<p>¿SABÍAS? http://noticias.universia.edu.pe/vidauniversitaria/noticia/2011/02/11/790344/que-actividades-realizan-adolescentes-tiempo-libre.html#</p>

Según un estudio realizado por la Universidad de Piura (Perú, octubre de 2017) sobre qué actividades realizan los adolescentes en su tiempo libre, "mientras un 83% ocupan su tiempo de ocio en actividades recreativas como ver televisión, escuchar música o leer revistas, un 66% practica deportes o utilizan Internet y videojuegos (56%)".

Fuente: Fundación Universia/ Universidad de Piura⁶¹

La unidad finaliza con un juego de memoria (actividad lúdica) elaborado con todas las colocaciones divergentes de esta unidad y algunas ya trabajadas en unidades anteriores.

7.1.5 Unidad 5: ¡Te quiero conocer!

Esta unidad introduce la rutina individual del alumno e incluye seis colocaciones nuevas y seis colocaciones que ya se han trabajado en otras unidades como repaso. Asumimos que los alumnos, después de ya haber trabajado las colocaciones a lo largo de cuatro unidades didácticas, tomen conciencia sobre el fenómeno colocacional y, desde la perspectiva léxica, adviertan que las palabras no se presentan aisladas, sino en unidades léxicas y presten atención a cómo se forman estos conjuntos. La actividad a seguir, presenta un texto especialmente elaborado para la práctica de colocaciones de uso frecuente en la rutina del alumno.

Cuadro 19 – Fase de PRESENTACIÓN

¡TE QUIERO CONOCER!

a) *Lee el siguiente texto:*

Agustín les cuenta a sus compañeros lo que hace todos los días:
Me despierto y leo los mensajes de whatsapp. Después tomo un jugo, cereales y café con leche que me prepara mi abuelo. **Me doy una ducha, me pongo el uniforme, hago la cama** y por último **me lavo los dientes**. Voy a la parada, **tomo el ómnibus** y **me bajo** en la escuela. **Tengo clase**, todas las mañanas, a partir de las 8 en punto. En el colegio presto atención, **tomo apuntes** y **contesto las preguntas** de los profesores. Tres veces por semana almuerzo en la escuela y por la tarde, hago deportes. Cuando vuelvo a casa **hago los deberes**, estudio para el día siguiente y después **miro televisión** o juego en la computadora. Los viernes, siempre **invito a unos amigos** y cenamos pizza.

Fuente: Elaborado por la autora

En el Cuadro 20, el alumno se centra en las actividades que realiza diariamente y practica las colocaciones marcando las que forman parte de su rutina.

⁶¹ Disponible en: <https://noticias.universia.edu.pe/vida-universitaria/noticia/2011/02/11/790344/que-actividades-realizan-adolescentes-tiempo-libre.html> .

Cuadro 20 – Rutina del alumno – Fase de PRÁCTICA

b) ¿Y tú? ¿Qué actividades realizas? ¿Cómo es tu rutina diaria? Marca <input checked="" type="checkbox"/> si haces lo mismo que Agustín y <input type="checkbox"/> si es diferente.			
me despierto		presto atención	
leo los mensajes		tomo apuntes	
tomo un jugo, cereales y café con leche		contesto las preguntas	
me doy una ducha		almuerzo en la escuela	
me pongo el uniforme		hago deportes	
hago la cama		hago los deberes	
me lavo los dientes		estudio para el día siguiente	
tomo el ómnibus		miro televisión	
me bajo del ómnibus		juego en la computadora	
tengo clase		invito a unos amigos	

Fuente: Elaborado por la autora

Antes de la tarea final, se recomienda repasar las colocaciones trabajadas a lo largo de la secuencia. Para ello, se pueden diseñar actividades para este fin.

Ejemplo:

- 1) Tarjetas con las colocaciones.

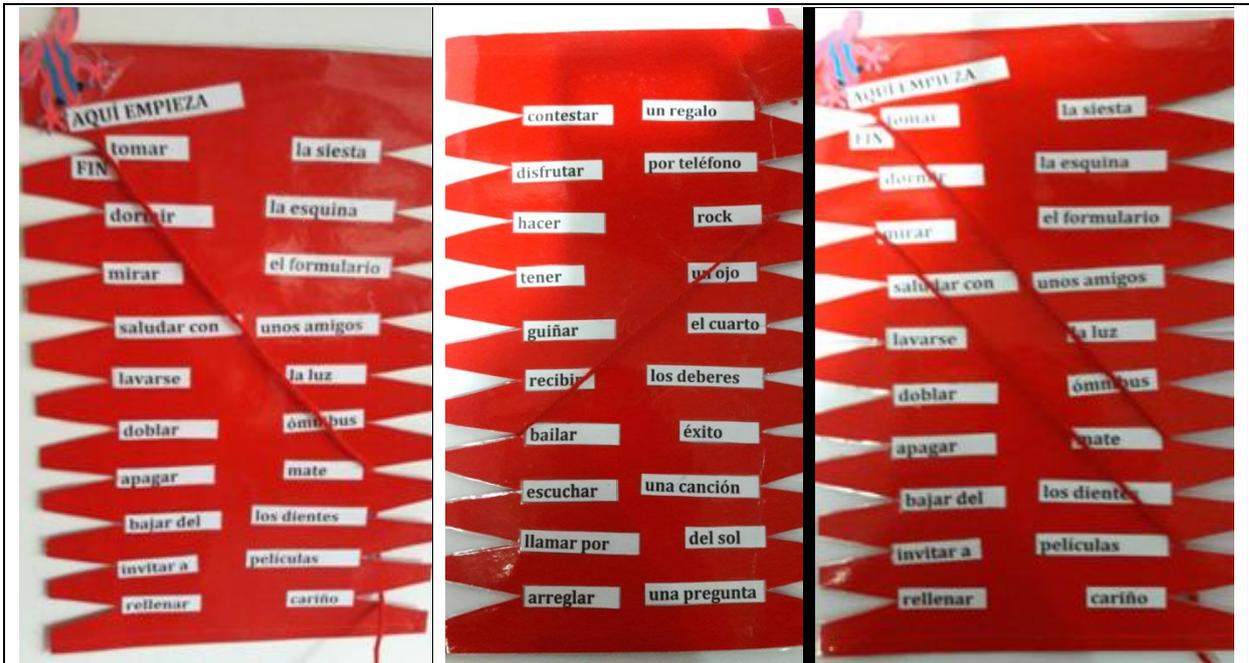
TOMAR EL ÓMNIBUS
HACER LOS DEBERES

El profesor divide a los alumnos en grupos. Un alumno de un grupo elige una tarjeta al azar y describe la colocación **SIN** utilizar las palabras de la combinación. El resto del grupo adivina de qué colocación se trata. Si adivinan marcan un punto. Tienen solo tres oportunidades de respuesta.

- 2) Reunión de amigos (Cuadro 21).

A partir de la instrucción **AQUÍ EMPIEZA** los alumnos unen, mediante el hilo, las partes de la colocación. La primera colocación es tomar→mate, se da vuelta la lámina y se continúa con bailar→rock, se vira la lámina y se une, mirar→películas, y así sucesivamente, hasta alcanzar la palabra FIN cuando se habrán “reunido todos los amigos”.

Cuadro 21 – Reunión de amigos



Fuente: Elaborado por la autora

Esta unidad finaliza con una tarea (Cuadro 22) en la que se solicita el uso de veinte de las colocaciones trabajadas en la secuencia didáctica. Los alumnos, después de repasar las colocaciones, seleccionan las que compondrán el video. Se trata de una producción oral y escrita que conduce a una fase de consolidación de las colocaciones aprendidas.

Cuadro 22 – Tarea final

d) ¿CÓMO SER UN YOUTUBER?
 En grupos, crea un video en formato de "youtuber" incluyendo veinte colocaciones de la lista que encontrarás a continuación. Recuerda que tú eres ÚNICO, así que piensa y escribe algo novedoso para mostrarles a tus usuarios. Cada uno de los integrantes del grupo tendrá una tarea (dirección, guion, etc.).

LISTA DE LAS COLOCACIONES		
abrocharse el cinturón	aclarar un lío	apagar el celular, el coche, la computadora, la luz
arrancar el coche	arreglar el cuarto	arreglar el problema
bajar del avión, del ómnibus	bailar rock	buscar ayuda
contestar una pregunta	dar envidia	dar una mirada
darse una ducha	despachar las valijas	disfrutar del sol
doblar la esquina	dormir la siesta	enamorarse de un/a chic@
escuchar una canción	esperar el turno	guiñar un ojo
hacer burla	hacer la cama	hacer la cola
hacer los deberes	hacer una tontería	hacerse realidad
invitar a unos amigos	lavarse los dientes	llamar por teléfono
manejar el coche	mirar películas, televisión	ponerse el uniforme

prender el celular	probarse ropa	recibir un regalo
rellenar el formulario	recoger el equipaje	sacar conclusiones
sacarse la camiseta	sacar fotos	saludar con cariño
sentir nostalgia	tener clase	tener éxito
tener ganas	tomar apuntes	tomar un avión, un ómnibus
tomar mate	tomar la merienda	

Fuente: Elaborado por la autora

Por medio de la tarea final, se recuerdan y activan las colocaciones aprendidas en la secuencia, conformando nuevas redes léxicas e integrándose con las ya existentes en el lexicón mental del alumno.

7.1.6 Manual del profesor

Además de la secuencia didáctica, se elaboró un manual dirigido al profesor. En el mismo, consta una unidad introductoria sobre las colocaciones e instrucciones precisas para el desarrollo de cada una de las cinco unidades que componen la primera propuesta. La introducción (Cuadro 23) procura aclarar nociones teóricas sobre las colocaciones, dado que, como ya hemos mencionado anteriormente, es fundamental que los profesores se apropien de estos conceptos.

Cuadro 23 – Introducción a la enseñanza de las colocaciones

El vocabulario o léxico de una lengua está formado por palabras y, también, por conjuntos más o menos estables de dos o más palabras (colocaciones, locuciones, expresiones institucionalizadas, etc.). La asimilación del vocabulario se realiza por medio de un tejido de relaciones, donde cada palabra se junta a otras palabras creando, por tanto, nuevas redes de palabras. Diversos estudios han comprobado el lugar relevante que ocupa el léxico, ya desde los primeros niveles, en la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera (LE) (HIGUERAS GARCÍA, 2017).

La propuesta que presentamos en este material tiene como objetivo la enseñanza y práctica de las **colocaciones**.

¿Qué es una COLOCACIÓN?

Una colocación es una combinación frecuente de palabras, cuyo significado, a diferencia de las locuciones, refleja cada parte constituyente y, por lo tanto, su sentido es literal. Aunque se rigen por las reglas de la lengua, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, por lo que los hablantes nativos las usan de forma intuitiva, sin embargo, su aprendizaje representa una dificultad para los estudiantes de la lengua debido a que su composición es arbitraria. Por ejemplo, en español, se dice **dar clase** y no dar aula, como se dice en portugués.

¿Por qué enseñar COLOCACIONES divergentes de verbo+sustantivo?

Las colocaciones divergentes son las que presentan diferencias entre la lengua portuguesa y la lengua española, en una de sus partes o en ambas, como **tomar el ómnibus** (español) - pegar o ônibus (portugués) o **llamar por teléfono** (español) - fazer uma ligação (portugués). El alumno no se expresa por listas de palabras, sino por medio de bloques lingüísticos. Por ese motivo, la práctica de las colocaciones facilita que

la comunicación sea más específica y fluida al usar la combinación de palabras adecuada a la situación comunicativa. Las colocaciones de verbo+sustantivo conforman un grupo numeroso dentro de la lengua y es posible constatar que los manuales didácticos no presentan actividades específicas para trabajar las colocaciones que difieren entre ambos idiomas. La concientización del alumno, por medio de un aprendizaje explícito y con prácticas variadas, redundará en una mejora significativa de su competencia colocacional.

¿Qué COLOCACIONES enseñar?

Nos hemos valido de una serie de criterios para seleccionar las colocaciones que integran este material didáctico. Frecuencia, dispersión, utilidad, disponibilidad son criterios que junto con nuestra experiencia didáctica como profesores de español han fundamentado esta selección. Hemos utilizado el *CORPES XXI* (RAE) como instrumento de búsqueda de las colocaciones. Este corpus ofrece una herramienta que permite generar las **coapariciones**, palabras que se combinan con el lema buscado con una frecuencia de 10 ocurrencias en adelante, basada en estadísticas producidas por programas informáticos. En la búsqueda de las coapariciones se pueden utilizar tres filtros: clase de palabra, temática y origen geográfico. (Disponible en:

<http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/colocacion/coaparicion.view>).

¿En qué se basa el número de COLOCACIONES por actividad?

Consideramos que no se debe sobreestimar lo que los alumnos asimilan y que depende del contexto y del nivel de los estudiantes la cantidad de palabras que aprenden. Higuera García (2006, p. 110) afirma "que la mayoría de expertos en la enseñanza de léxico desaconsejan presentar y trabajar más de doce unidades léxicas al día".

¿Traducir o no traducir?

Hemos observado que el estudiante no posee una conciencia fraseológica y, por lo tanto, es necesario que perciba las diferencias entre las colocaciones de su lengua materna y las del español. Es por esta razón que recomendamos traducir las colocaciones a su lengua materna cuando la ocasión así lo requiera.

Esperamos que este material ayude a desarrollar en los alumnos la competencia colocacional, dentro del marco comunicativo de la enseñanza de español como LE.

BIBLIOGRAFÍA

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
 HIGUERAS GARCÍA, Marta. **Logros y retos de la enseñanza del léxico**. IN: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 13-24.
 _____. **Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera**. Málaga: Secretaría General Técnica, ASELE, Colección Monografías Nº 9, 2006.

Fuente: Elaborado por la autora

Este manual también incluye la lista de las colocaciones en español y portugués trabajada en la secuencia, la distribución de las mismas por unidad didáctica y, con el objetivo de facilitar el trabajo del profesor, un plan de clase por unidad basado en las propuestas de Higuera García (1996) y Woodward (2001).

Cuadro 24 – Plan de clase (Unidades 1-5)

Actividad 1. Viajar en avión por primera vez: paso a paso				
Sección	Fase según Higuera García (2006) y Woodward (2001)	Objetivos	Material	Tarea del profesor y de los alumnos
1	Presentación	Información práctica sobre viajes en avión. Hablar de experiencias propias y de otros. Conocer vocabulario sobre documentación.	Hoja del alumno: actividades a/b .	Lectura del texto y responder las preguntas. Llamar la atención sobre las expresiones en negrita, como forma de introducir el tema de las COL ⁶² . Debate sobre los documentos necesarios para viajar dentro de Brasil o a otro país y los trámites necesarios para viajar desacompañado.
2	Práctica	Presentar y practicar COL de v+s ⁶³ divergentes entre la LP y la lengua española.	Hoja del alumno: actividades c/d/e .	Los alumnos escriben el equivalente en portugués de las COL de v+s y el profesor llama la atención: 1) diferencias entre las lenguas; 2) arbitrariedad de la formación de las COL.
3	Práctica	Aprender qué son las COL.	Hoja del alumno: actividades f/g . Diccionario.	Los alumnos responden individualmente y se corrige en grupo. Se espera que los alumnos perciban que en portugués también hay COL.
4	Producción	Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las COL aprendidas.	Hoja del alumno: actividad h . Texto escrito.	En grupos imaginan un tema para usar las COL aprendidas. Eligen el estilo musical y escriben la canción. El profesor corrige antes de la grabación.
5	Producción		Teléfono celular con grabador.	Los alumnos graban con instrumentos.
Actividad 2. Chillie y Pepe				
1	Presentación	Trabajar la comprensión visual.	Proyector y computadora con audio.	Los alumnos miran el video dos veces.

⁶² COL=colocaciones⁶³ v+s=verbo+sustantivo

2	Presentación	Comprender la historia.	Tiras de papel con frases. Proyector y computadora con audio. Hoja del alumno: actividad a .	En grupos ordenan la historia y miran el video nuevamente. Los alumnos marcan el orden correcto. Los alumnos cuentan la historia oralmente y opinan sobre si les gustó y por qué.
3	Práctica	Practicar el vocabulario nuevo. Presentar y practicar COL divergentes.	Hoja del alumno: actividades b/c .	El profesor lee con los alumnos las frases con COL de v+s de la actividad a y repasa el concepto de COL. Los alumnos responden individualmente los ejercicios b/c y se hace la corrección en grupo.
4	Práctica	Reflexión sobre las COL divergentes.	Hoja del alumno: actividad d .	El profesor llama la atención que las COL son idiosincráticas, cada comunidad elige, establece y fija por el uso sus propias combinaciones que pasan a ser distintivas de ese grupo de hablantes.
5	Producción	Desarrollar la capacidad de expresarse oralmente y por escrito utilizando las COL.	Hoja del alumno: actividad e .	Los alumnos crean un guion usando 6 de las COL aprendidas ajustado al tiempo del video. El profesor proyecta el video para adaptar los diálogos. El profesor corrige los textos. Los alumnos presentan el guion con el video.
6	Producción	Fomentar el trabajo cooperativo.	Hoja del alumno: Actividad: f .	Los alumnos pasan el guion en limpio (en colores diversos, con estética atrayente) y los cuelgan en una cartelera.
Actividad 3. Karma				
1	Presentación	Presentar y practicar COL divergentes de forma lúdica.	Proyector y computadora o pizarra.	El profesor exhibe en la pantalla o escribe en la pizarra la columna con las COL de v+s en lengua española y explica el vocabulario desconocido. Un alumno elige una de las frases y hace la

				mímica correspondiente, el resto de la clase adivina.
2	Presentación	Proponer una reflexión sobre la historia que presenta el video.	Proyector y computadora	Los alumnos ven el video KARMA (dos veces). Los alumnos relacionan el título del video con la historia. Debate sobre la "ley del karma".
3	Práctica	Práctica de las COL por medio de comprensión lectora.	Hoja del alumno: actividades a/b .	Los alumnos marcan la palabra (verbo o sustantivo) que completa la COL y posteriormente la completan. Corrección en grupo.
4	Producción	Práctica lúdica de las COL.	Tarjetas c .	En grupos, los alumnos responden con una COL.
Actividad 4. ¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?				
1	Presentación	Presentar y practicar COL divergentes.	Hoja del alumno: actividad a .	Los alumnos anotan con qué frecuencia realizan las actividades. El profesor se centra en las COL.
2	Práctica y Producción	Hablar de experiencias propias o de otros. Desarrollar la competencia comunicativa usando las COL.	Hoja del alumno: actividades b/c .	Los alumnos averiguan cuáles son las actividades más y menos frecuentes de sus compañeros. Los alumnos comparan la frecuencia de sus actividades con las de los adolescentes peruanos y argumentan.
3	Práctica	Práctica de las COL divergentes de forma lúdica.	Tarjetas d .	Los alumnos juegan al <i>Juego de la Memoria</i> reuniendo la palabra con la imagen y formando la COL.
Actividad 5. ¡Te quiero conocer!				
1	Presentación	Presentar COL divergentes.	Hoja del alumno: actividad a .	Los alumnos leen el texto. El profesor llama la atención sobre las COL de v+s.
2	Práctica	Hablar sobre la rutina diaria de los estudiantes. Practicar el Presente de Indicativo.	Hoja del alumno: actividades b/c .	Los estudiantes eligen, según su rutina, sus actividades diarias. En grupos, los alumnos comparan si todos realizan las mismas actividades.

3	Producción	Repasar las COL trabajadas en todas las unidades y utilizarlas en contexto.	Hoja del alumno: actividad d . Teléfono celular para grabar un video.	Los alumnos, en grupos, crean un video como "youtuber" incluyendo 20 de las COL aprendidas a lo largo de las actividades.
4	Producción	Repasar las COL trabajadas en todas las unidades y utilizarlas en contexto.	Proyector y computadora con reproductor de audio.	Presentación del video.

Fuente: Elaboración propia a partir de Higuera García (2006) y Woodward (2001)

Se aconseja alternar las unidades didácticas entre las actividades regulares del curso de E/LE y, al continuar con la siguiente unidad, repasar las colocaciones ya trabajadas anteriormente, o siempre cuando una situación así lo posibilite.

Cada unidad de la secuencia comienza con un cuadro informando el título, objetivos, material empleado en la realización de las actividades, nivel y tiempo estimado. En el Cuadro 25, se muestra, como ejemplo, las informaciones de la Unidad 1.

Cuadro 25 – Informaciones de la Unidad 1

ACTIVIDAD 1	
<i>Título:</i>	VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO
<i>Objetivo:</i>	Aprender qué son las colocaciones. Presentar y practicar colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Recibir información sobre viajes en avión. Hablar de experiencias propias y de otros. Conocer vocabulario sobre los documentos necesarios para viajar. Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las colocaciones aprendidas.
<i>Material:</i>	Hojas individuales con la actividad / Un celular con grabador por grupo que puede sustituirse por una presentación del grupo.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 15 años.
<i>Tiempo:</i>	2 sesiones de 45 minutos.

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en el manual se explica detalladamente el desarrollo de las actividades. El Cuadro 26 describe el desarrollo de las primeras actividades de la Unidad 1.

Cuadro 26 – Desarrollo de las actividades de la Unidad 1

Desarrollo de la actividad:

a) El profesor lee en voz alta el título de la actividad: VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO y pregunta: ¿Quién ha viajado ya en avión? ¿Cómo se debe proceder? Posteriormente, los estudiantes leen el texto. El profesor aclara el vocabulario desconocido y explica que en esta unidad los alumnos trabajarán con las expresiones en negrita, como forma de introducir el tema de las colocaciones.

b) Los alumnos explican su conocimiento sobre el asunto. El profesor complementa e informa los documentos que son necesarios para viajar dentro de Brasil o a otro país y los trámites necesarios para viajar desacompañado. Disponible en:

<http://www.brasil.gov.br/noticias/turismo/2014/05/confira-os-documentos-necessarios-para-a-hora-do-embarque>

c) Los alumnos escriben la equivalencia al portugués de las colocaciones de verbo+sustantivo y el profesor llama la atención sobre las diferencias entre las lenguas.

Respuestas: tomar un avión/*pegar um avião*, mirar películas/*assistir*, ver filmes (también se usa: ver películas), despachar las valijas/*despachar as malas*, hacer la cola/*fazer fila*, esperar el turno/*esperar a sua vez*, tener ganas/*ter vontade*, abrocharse el cinturón/*apertar*, colocar, *pôr o cinto*, apagar la luz/*desligar a luz*, apagar el celular/*desligar o celular*, apagar la computadora/*desligar o computador*, bajar del avión/*descer do avião*, rellenar el formulario/*preencher o formulário*, recoger el equipaje/*retirar a bagagem*.

☞ En portugués, también se puede decir *apagar a luz*, *apagar o computador*.

d) El profesor introduce una colocación de verbo+sustantivo que es igual en portugués y en español (**pagar los impuestos/pagar os impostos**). A través de los ejemplos con otros verbos, el profesor ilustra que con el sustantivo **impuestos**, algunas colocaciones **son iguales en ambas lenguas, pero otras no**. Por ejemplo, implantar/*implementar*, recaudar/*arrecadar*, rebajar/*reduzir* (explicar que en español existe el verbo *reducir*, pero no se usa en este caso).

El profesor llama la atención que **las colocaciones son idiosincráticas**, cada comunidad de hablantes termina por fijar determinadas combinaciones que por el uso pasan a ser distintivas de ese grupo. De esta forma los estudiantes perciben que es la comunidad de hablantes que termina por fijar y consagrar las más usuales.

e) Este ejercicio ayuda a reforzar lo visto anteriormente. Los alumnos observan que las colocaciones de verbo+sustantivo en español pueden ser iguales al portugués (como en este ejercicio) o diferentes, y en ese caso puede variar el verbo (**apagar** el celular) o el sustantivo (tener **ganas**).

Respuestas: prestar atención, pasar por un escáner.

7.2 SEGUNDA PROPUESTA: LECTURA EN LÍNEA

La red forma parte intrínseca de la vida actual. En base a esto, consideramos que las clases de lengua también son responsables de incorporar las competencias digitales para preparar a los alumnos a ser competentes en el mundo digital que los rodea extra clase y, especialmente, uno de sus componentes, la alfabetización digital. Este es el motivo que nos impulsa a presentar una propuesta para el aprendizaje de las colocaciones, en formato digital. Como su ejecución depende de las condiciones informáticas de la escuela, el profesor decidirá la mejor forma de

realizar las tareas, puesto que las instituciones educativas públicas en Brasil sufren severas dificultades en relación con las condiciones de los recursos informáticos. Sin embargo, entendemos que es imprescindible incorporar las TICs y practicar lectura y escritura digital dentro del currículo escolar, puesto que, en definitiva, ya integra el quehacer de los alumnos fuera de la clase.

El tema escogido, “intercambio estudiantil”, nos ayudó a perfilar el léxico ocasional que sustentaría el objetivo principal del material, la enseñanza de las colocaciones seleccionadas. A partir del asunto que subyace en el material, las vivencias dentro y fuera del ambiente escolar, se abre un abanico de interacciones significativas que permiten aplicar, eficazmente, el enfoque léxico dentro de nuestra práctica pedagógica.

La historia se planificó a partir del interés de los alumnos de los años finales de la Enseñanza Fundamental en esta clase de vivencia. En especial, la escuela donde imparto clases de español, *Colégio de Aplicação/UFRGS*, cuenta actualmente con un intercambio estudiantil entre estudiantes de la Enseñanza Media y alumnos de Secundaria de dos colegios de la provincia de Córdoba/Argentina, uno de la capital, Córdoba y el otro de la ciudad de Villa Carlos Paz. Por ese motivo se elaboró esta actividad, un intercambio estudiantil de una semana entre una escuela de Porto Alegre (Brasil) y una de Montevideo (Uruguay), como introducción al desafío que implica un futuro intercambio. Es un tema que conlleva información cultural para inducir al alumno a desarrollar asimismo, la alfabetización intercultural y, así, ayudarlo a conocer de forma constructiva otras culturas evitando estereotipos y prejuicios.

Elaboramos esta propuesta por medio de una pbwork, aplicación en línea para la construcción de páginas web, gratuita para uso educativo, que permite el libre acceso a través de una dirección web. Este material presenta la ventaja de ser un espacio común, en línea, que puede compartirse digitalmente con todos los alumnos propiciando una labor colaborativa que, al mismo tiempo, estimula la autonomía. Como apoyo, el profesor dispone de una pbwork⁶⁴ exclusiva con orientaciones didácticas.

Esta propuesta presenta el formato de una unidad didáctica, se divide en nueve secciones, que corresponden a los días del intercambio, con **presentación** y

64 Consultar: <http://www.pbworks.com/> .

prácticas secuenciadas, y finaliza con una **producción** similar a la de la propuesta anterior. Al final de algunas secciones, hay ejercicios sobre las colocaciones que los alumnos deben responder de forma cooperativa, en grupo. La tarea final es una producción semilibre, donde después de recopilar colocaciones ya trabajadas se procede a una práctica contextualizada de estas combinaciones. El material corresponde a ocho clases de 45 minutos (estimado), sin embargo esto depende del tiempo que establezca cada profesor.

En total, se trabaja el mismo grupo de cincuenta colocaciones de la primera propuesta. En el Cuadro 27, se explicita cómo se distribuyen las colocaciones por sección y cuáles se vuelven a incluir en otras secciones promoviendo la práctica por parte de los alumnos. Es el caso de la colocación **bajar del ómnibus** que figura en la sección del día SÁBADO y del día JUEVES.

Cuadro 27 – Segunda propuesta: Distribución de las colocaciones por sección

LISTA DE COLOCACIONES POR SECCIÓN	
SECCIÓN	COLOCACIONES
El comienzo 1 colocación	contestar las preguntas (el comienzo, viernes)
1 ^o día – sábado 9 colocaciones	despachar la valija ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme (sábado, martes, jueves) hacer la cama (sábado, jueves) arreglar el cuarto abrocharse el cinturón prender la televisión, la luz, la radio (sábado, martes) sacar fotos (sábado, lunes) apagar la luz bajar del ómnibus (sábado, jueves)
2 ^o día – domingo 10 colocaciones	recoger el equipaje arrancar el coche hacer burla manejar el coche doblar la esquina tomar el ómnibus (domingo, jueves) disfrutar del sol invitar a unos amigos mirar televisión (domingo, martes) sacarse la ropa
3 ^o día - lunes 5 colocaciones	recibir regalos sacar fotos (sábado, lunes) tomar la merienda (lunes, martes) buscar ayuda tener éxito
4 ^o día - martes	hacerse realidad

12 colocaciones	lavarse los dientes (martes, jueves) sentir nostalgia prender la televisión, la luz, la radio (sábado, martes) * hacer una tontería dar envidia ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme (sábado, martes, jueves) * hacer cola mirar televisión (domingo, martes) * tomar la merienda (lunes, martes) * hacer los deberes tomar mate (martes, miércoles)
5 ^o día – miércoles 8 colocaciones	esperar el turno tomar apuntes dar una mirada tomar mate (martes, miércoles)* aclarar un lío llamar por teléfono arreglar el problema rellenar un formulario
6 ^o día – jueves 10 colocaciones	darse una ducha ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme (sábado, martes, jueves) * hacer la cama (sábado, jueves) * lavarse los dientes (martes, jueves)* tomar el ómnibus (domingo, jueves)* bajar del ómnibus (sábado, jueves) * saludar con cariño tener ganas tener clase probarse ropa
7 ^o día - viernes 6 colocaciones	dormir la siesta sacar conclusiones bailar rock contestar las preguntas (el comienzo, viernes)* escuchar una canción enamorarse de un/a chic@ (viernes, sábado)
8 ^o día – sábado 2 colocaciones	guiñar el ojo enamorarse de un/a chic@ (viernes, sábado)*

La página inicial de esta propuesta⁶⁵ (Cuadro 28) introduce:

- el argumento de la historia;
- el objetivo del material didáctico;
- una sucinta explicación aclaratoria sobre el concepto de colocación;
- una breve entrada sobre las actividades.

⁶⁵ Disponible en:

<http://aprendercolocaciones.pbworks.com/w/page/131278473/LECTURA%20EN%20ESPA%C3%91OL%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20DE%20COLOCACIONES%20DIVERGENTES%20DE%20SUSTANTIVO%20Y%20VERBO> .

Cuadro 28 – Presentación de la Segunda Propuesta

LECTURA EN ESPAÑOL PARA EL APRENDIZAJE DE COLOCACIONES DIVERGENTES DE SUSTANTIVO Y VERBO**¡VIVAN LOS BIZCOCHOS Y LOS ALFAJORES!**

Flor se va de intercambio a Montevideo, capital de Uruguay, y encuentra un tesoro. Con Flor descubrirás nuevas costumbres y practicarás las COLOCACIONES de verbo y sustantivo diferentes entre español y portugués.

Las **COLOCACIONES** son combinaciones de palabras que se usan juntas, algunas son **IGUALES** en español y en portugués como

tener una entrevista (español) = *ter uma entrevista* (portugués)

pero otras son **DIFERENTES** como

tener éxito (español) ≠ *ter sucesso* (portugués)

tener clase (español) ≠ *ter aula* (portugués)

Encontrarás las colocaciones diferentes del portugués en letra negrita y este enlace abrirá una ventana. De esta forma conocerás cómo se dice en portugués y un ejemplo de cómo se usan.

Forma tu pandilla y descubre la historia de Flor.

Presta atención, cuando encuentres la sección **PALABRAS ASOCIADAS**, completa las tareas y gana puntos. El premio final es... Ya verás.

Cada pandilla abrirá su propia wiki para hacer las tareas.

¡BUENA SUERTE!

Para entrar en la historia pulsa **aquí**

Fuente: Elaborado por la autora

La primera sección se denomina EL COMIENZO (Cuadro 29) y presenta los personajes abriendo la historia. Luego se suceden ocho días, de SÁBADO a SÁBADO, que se corresponden a los días del intercambio. El material admite que se realice un trabajo intercultural, dado que se exponen diversas referencias a la cultura uruguaya. Las notas, al pie de la página, aclaran el significado de algunas palabras o connotaciones culturales.

Cuadro 29 – El comienzo

EL COMIENZO

Personajes principales brasileños: Flor (Florencia), Pedro, Maty (Matheus) y Cris (Cristina) y personajes principales uruguayos Susy (Susana), Guille (Guillermo), Sole (Soledad) y Agustín.



Estoy en el primer año de la enseñanza secundaria. Mi escuela se llama *Elis Regina* y queda en Porto Alegre [1]. Mi nombre completo es Florencia María, pero todos me conocen por Flor. Florencia era el nombre de una actriz argentina que le gustaba a mi mamá y María se llaman todas las mujeres de mi familia. Por suerte, mi apellido es cortito y fácil, Pérez, con zeta al final, a la española. Hace un año que estudio español en la escuela y me encantan las canciones de Calle 13 [2].

Un día, al pasar por el mural de la Lengua Española, vi una noticia sobre el intercambio de alumnos con una escuela uruguaya. Paré de golpe y leí con mucha atención. ¡Era la oportunidad de mi vida!

Por supuesto que me inscribí de inmediato. Este año, mis notas son mejores que las del año pasado y, además, estoy charlando menos y portándome mucho mejor. A la semana siguiente tuve una entrevista, en español, con la comisión del intercambio y **contesté muchas preguntas**. Finalmente, la gran noticia, había sido seleccionada. Voy a participar, con otros tres alumnos, de un intercambio con la escuela José Artigas, de Montevideo, capital del Uruguay. Será una semana de grandes desafíos.

En la escuela

Cris: —¡Estoy muy nerviosa! Por suerte está todo pronto. Salimos el sábado que viene a las 22:00 y llegamos a la terminal de ómnibus *Tres Cruces*, en Montevideo, a las 10:00 de la mañana.

Flor: —Yo tuve que sacar una identidad nueva porque la anterior tenía una foto mía con 3 años y en la escuela me avisaron que no me servía para viajar. Además ya tengo la autorización de mis padres para viajar sola. ¿Y tú Cris?

Cris: —Todo listo para el viaje. Mis documentos ya están en la riñonera [3] con el pasaje del ómnibus.

Después de los contactos previos y algunas sesiones de Skype entre los intercambistas, finalmente conocí a mi “hermana” Susy y a sus padres. Ahora sólo falta hacer la valija y llevar las golosinas recomendadas por los chicos que fueron el año pasado: muchos *ticholos* [4], caramelos de coco, varias cajas de bombones y algunas latas de leche condensada para hacer masitas brasileñas.

Para continuar pulsa **aquí**

[1] Video sobre Porto Alegre en español

<https://www.youtube.com/watch?v=3U2evc8ky3E>

[2] Latinoamérica <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

[3] Pequeño bolso con cierre que se lleva en la cintura.

[4] A los dulces de banana se les llama *ticholos* en Uruguay.

Fuente: Elaborado por la autora

Cada colocación aparece, en el texto, resaltada en negrita y con hyperlink individual, a través del cual se abre una ventana. En la misma se presenta la colocación en lengua española, en rojo, seguida por su equivalencia más usual en lengua portuguesa, en letra itálica. También se incluye una frase con la colocación en contexto para inferir su uso en la lengua española. El link permite volver al día o a los días en que aparece la colocación en el texto. A continuación, presentamos en el Cuadro 30 la ventana de la colocación **contestar las preguntas**.

Cuadro 30 – Ventana de la colocación: contestar las preguntas

CONTESTAR LAS PREGUNTAS

contestar las preguntas - *responder às perguntas*

Los candidatos contestan las preguntas de los electores.

PARA VOLVER AL COMIENZO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL VIERNES PULSA [AQUÍ](#)

Fuente: Elaborado por la autora

Todas las colocaciones divergentes que se trabajan en el texto aparecen en negrita, como llamado de atención para el alumno, con la finalidad de que los alumnos las perciban, puedan procurar el hyperlink correspondiente y reparen en su equivalente en portugués. La narrativa incluye otras colocaciones, además de aquellas que están en negrita; sin embargo, supeditado a una organización didáctica, se decidió focalizar el interés de los alumnos en las colocaciones divergentes destacadas en el material. Cabe señalar que es posible trabajar con las otras colocaciones del texto, esto va a depender del profesor que puede cambiar la dinámica de las actividades.

Al final de la segunda sección, correspondiente al 1º día SÁBADO (Cuadro 31), se presenta, con el título PALABRAS ASOCIADAS, ejercicios en los que se busca promover la práctica efectiva de las colocaciones en negrita que ya aparecieron en el texto, antes de que los alumnos prosigan con la lectura (fase de PRÁCTICA).

Cuadro 31 – 1º día sábado

1º día SÁBADO

En la terminal de ómnibus.

Pedro: —¡Qué valija grande, Flor! Recuerda que vamos sólo una semana. Yo estoy llevando esta mochila.

Flor: —Yo no quiero pasar ni frío, ni calor, voy preparada para todas las estaciones del año.

Después de **despachar la valija** y guardar cuidadosamente el ticket que me dio la empresa, subí al ómnibus. Las familias se despiden con una lista de recomendaciones. Sonríó mientras recuerdo las mías: "En Montevideo hace calor, pero como está a orillas del Río de la Plata, hace más frío que en Porto Alegre, por lo tanto **te pones una chaqueta** para ir al colegio. No te olvides de ayudar en las tareas de la casa, **hacer la cama, arreglar tu cuarto**, es como si estuvieras en tu propia casa. Tampoco te olvides de...".

Ya no escucho nada más y recorro el ómnibus con la mirada. Tiene dos pisos, abajo, los asientos se pueden inclinar totalmente, como una cama, y son más caros. Nosotros estamos en el primer [...]

1) PALABRAS ASOCIADAS

a) La azafata prende y apaga la luz. Busca y escribe, 5 objetos que puedes prender y apagar.

1. prendo y apago _____
2. prendo y apago _____
3. prendo y apago _____
4. prendo y apago _____
5. prendo y apago _____

b) Busca una foto o dibuja las siguientes colocaciones.

1. hacer la cama
2. sacar fotos
3. contestar la pregunta

Para continuar pulsa aquí

Fuente: Elaborado por la autora

Este ejercicio se repite al final de la sección del 3º día LUNES, 5º día MIÉRCOLES y 7º día VIERNES. Su elaboración toma en consideración el nivel de lengua de los alumnos meta (A2) e incluye colocaciones trabajadas en las secciones anteriores. Corresponde a la fase de PRÁCTICA que favorece el aprendizaje de estas unidades léxicas (Cuadro 32).

Cuadro 32 – PALABRAS ASOCIADAS (miércoles y viernes)

5º día MIÉRCOLES**3) PALABRAS ASOCIADAS**

Contesta las preguntas:

1. ¿Qué información siempre escribes cuando **rellenas un formulario**? _____
2. ¿Cuántas veces por día, los dentistas recomiendan que las personas **se laven los dientes**? _____
3. ¿Qué significa **aclarar un lío**? _____

4.¿Cuándo fue la última vez que **llamaste por teléfono a alguien**? ¿Y por qué llamaste?_____

5. Explica brevemente cómo se **toma mate**._____

7^o día VIERNES

4) PALABRAS ASOCIADAS

a) Ahora que ya sabes qué hace Flor todas las mañanas, completa las acciones.

1. Flor _____ el pijama.
2. _____ una ducha.
3. _____ los dientes.
4. _____ el uniforme.
5. _____ la cama.
6. _____ el cuarto.
7. _____ el ómnibus.

b) Vamos a jugar:

<https://create.kahoot.it/share/flor-y-su-pandilla/e5a220ee-60a9-46d3-9d0c-17e3597f76c2>

Fuente: Elaborado por la autora

El ejercicio b, correspondiente al 7^o día VIERNES (Cuadro 32), presenta un juego que incluye colocaciones ya trabajadas utilizando la herramienta Kahoot⁶⁶, que permite gamificar, por medio de un cuestionario, un material determinado (Cuadro 33).

Cuadro 33 – Juego de colocaciones con Kahoot

Q1: ¿Qué significa arrancar el coche?

- tirar el coche en algún lugar **X**
 ponerlo en funcionamiento ✓
 apagar el motor **X**

Q2: ¿Que verbo NO combina con regalo?

- recibir **X**
 dar **X**
 ganar ✓

Q3: ¿Cómo se traduce "ter successo" al español?

- tener éxito ✓
 tener suceso **X**
 haber suceso **X**

Q4: ¿Cómo se dice?

- Me aseo los dientes **X**
 Me lavo los dientes ✓
 Me baño los dientes **X**

Q5: Cuando vuelvo de la escuela, siempre

- elaboro los deberes **X**
 confecciono los deberes **X**
 hago los deberes ✓

⁶⁶ Disponible en: <https://kahoot.com/> .

Q6: Tomar la merienda significa

hacer una comida ligera ✓

cenar **X**

desayunar **X**

Q7: En aclarar un lío, la palabra lío significa

envoltorio **X**

confusión ✓

amorío **X**

Fuente: Elaborado por la autora

Para que los estudiantes realicen, de forma efectiva, las actividades solicitadas, adoptamos la estrategia de la gamificación. Esto significa aplicar dinámicas de recompensa como puntos, tarjetas motivadoras, metas, etc. que hacen que el alumno aprenda y solucione tareas por medio de una competición válida que incentive el progreso de su aprendizaje. No se trata simplemente de quien entregó más rápido, sino si lo hizo de forma completa, original, prolija o elaborada. Una recompensa puede ser una medalla (Figura 9) que incluya una de las colocaciones trabajadas con el nombre del alumno o el título de un puesto que el alumno ejercerá durante la clase. Las recompensas dependerán de los intereses de los alumnos.

Figura 12 – Medallas



Fuente: Elaborado por la autora con el programa Canva⁶⁷.

Por medio de los ejercicios de PALABRAS ASOCIADAS se fomenta que el alumno, a medida que va completando las actividades, reciba algún tipo de “recompensa” ideada por los mismos estudiantes, como que el grupo que no terminó el ejercicio cante una canción, en español, elegida por el grupo que mejor realizó la actividad. Antes de realizar la tarea final, se recomienda que el profesor revise con los alumnos, de forma lúdica, como en la primera propuesta, las colocaciones divergentes presentes en el material.

⁶⁷ Disponible en: <https://www.canva.com/> .

Después de la fase de PRÁCTICA, viabilizada por la sección PALABRAS ASOCIADAS que posibilitó un aprendizaje cooperativo, se espera que los estudiantes, al culminar la lectura, realicen la tarea final (Cuadro 34) que consiste en la elaboración de una historia multimodal con veinte de las colocaciones seleccionadas. Consideramos que esta tarea representa una práctica comunicativa creativa, al mismo tiempo que se practican las colocaciones divergentes, de forma conjunta, con otras habilidades comunicativas. El profesor auxilia ilustrando los diversos materiales que pueden utilizarse para la tarea final.

Cuadro 34 – Tarea final

8º día SÁBADO

PALABRAS ASOCIADAS: TAREA FINAL

En esta historia ocurre un hecho insólito, Flor y sus amigos encuentran monedas de oro de un galeón del Siglo XVII. Piensa con tu pandilla en un hecho insólito (poco frecuente o inverosímil) y escribe una historia corta incluyendo veinte de las colocaciones que aprendiste en esta novela. Tu profesor te ayudará con recursos y herramientas de internet. El formato es libre, puedes crear un comic en viñetas, un fanzine, un álbum, etc. Todos ganarán puntos y al final habrá un vencedor.

Fuente: Elaborado por la autora

Después de culminar la tarea final, el grupo que obtiene más puntos gana un “tesoro” (a elección del profesor), al igual que los protagonistas de la historia. Es importante reforzar, desde el inicio de la actividad, que no es la rapidez lo que se recompensa, sino que la tarea se realice de forma apropiada y que los alumnos perciban que se puede jugar y aprender simultáneamente. Desde el punto de vista didáctico, al motivar por medio de la gamificación, se atrapa la atención del alumno incentivando un aprendizaje agradable y eficaz y estimulando, al mismo tiempo, el conocimiento colocacional de los aprendices.

7.2.1 Manual del profesor

Al igual que en la primera propuesta, se incluye un manual para el profesor elaborado en una página de pbwork⁶⁸ independiente, con orientaciones didácticas

⁶⁸ Disponible en: <http://profesorcolocaciones.pbworks.com/w/page/133889928/FrontPage>

para auxiliar al profesor en su labor. Esta página comienza con un cuadro con las siguientes informaciones:

Cuadro 35 – Información para el profesor

Objetivo:	Aprender y practicar colocaciones de verbo y sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Conocer vocabulario y costumbres del Uruguay. Hablar de experiencias propias y de otros. Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las colocaciones aprendidas.
Nivel:	A2; alumnos entre 12 y 16 años.
Tiempo:	8 sesiones de 45 minutos (estimado)

Fuente: Elaborado por la autora

A seguir, se incluye la introducción del Cuadro 23 que aborda nociones teóricas sobre el léxico y las colocaciones dado que, como hemos expuesto anteriormente, resulta fundamental que los profesores adquieran estos conceptos. Luego, se ofrecen orientaciones sobre cómo trabajar los hyperlinks, se explica que el texto incluye otras colocaciones, pero que debido al tiempo de duración de la clase se decidió centralizar la atención de los estudiantes en las colocaciones destacadas en el material. Como se hacen diversas referencias a la cultura uruguaya, se aclara que sólo se hicieron algunas observaciones en ese sentido y el profesor podrá ampliarlas. El manual describe la historia, esclarece cómo realizar las actividades y refuerza el elemento lúdico con el que se propicia una competición “positiva” que incentive el progreso del aprendizaje por parte del alumno. Reconocemos que este aspecto no depende del profesor, sino de una serie de condiciones que pueden influenciar los resultados alcanzados. También se incluye la lista de colocaciones, la distribución de las colocaciones por sección y las respuestas de la actividad Palabras Asociadas.

7.3 TEST EVALUATIVO

Se diseñó un test (Cuadro 36) de comprensión, constituido por veintidós frases de lenguaje básico. Cada frase incluye una colocación de verbo+sustantivo, seleccionada aleatoriamente entre las cincuenta combinaciones que integran las propuestas didácticas. Se trata de un test de opción múltiple en el que se presenta una de las partes de la colocación (en negrita) y los alumnos deben optar entre tres alternativas para completar la combinación. La puntuación se realiza dando un punto para cada respuesta correcta y cero para las incorrectas.

Cuadro 36 – Test de colocaciones

MARCA Y ESCRIBE LA OPCIÓN CORRECTA

1. En el avión, los pasajeros _____ **el cinturón**.
a) se aprietan b) se abrochan c) se atan
2. Por la noche, siempre _____ **televisión** desde la cama.
a) miro b) asisto c) contemplo
3. A los habitantes de Rio Grande del Sul les gusta **tomar** _____.
a) cimarrón b) yerba c) mate
4. En el recreo, se puede _____ **el celular**.
a) ligar b) hacer c) prender
5. Los pasajeros _____ **del avión** por una escalera móvil.
a) bajan b) descienden c) descargan
6. En la playa _____ **sol**.
a) curtimos el b) entretenemos el c) disfrutamos del
7. Para hacer la inscripción tienes que _____ **el formulario**.
a) rellenar b) borrar c) prender
8. Mañana es mi cumpleaños, voy a _____ **unos amigos**.
a) convocar b) invitar c) empujar
9. En la tienda, los clientes _____ **la ropa** antes de comprar.
a) se prueban b) experimentan c) ensayan
10. _____ **ganas** de comer una masita de chocolate.
a) Tengo b) Quedo en c) Firmo
11. Si quieres jugar, tienes que **esperar tu** _____.
a) vez b) turno c) trueque
12. Para ir a la escuela, _____ **el uniforme**.
a) me pongo b) me visto c) me coloco
13. Cuando vamos al parque _____ **muchas fotos**.
a) sacamos b) tiramos c) iluminamos
14. ¡Chicos!, en la prueba tienen que _____ **las preguntas**.
a) olvidar b) contestar c) protestar
15. Después de cada comida hay que _____ **los dientes**.
a) barrer b) ducharse c) lavarse
16. Annita es una cantora que **tiene** _____.
a) victoria b) suceso c) éxito
17. ¡Ten mucho cuidado al _____ **la esquina!**
a) doblar b) virar c) curvar
18. Hoy es mi cumpleaños y quiero _____ **muchos regalos**.
a) ganar b) recibir c) conquistar
19. En la clase de español hay que _____ **el celular**.
a) desprender b) desligar c) apagar
20. No te imaginas lo que me pasó, en la fiesta _____ **una chica**.
a) comprometí b) tomé c) me enamoré de
21. Para ir a mi casa tienes que _____ **dos ómnibus**.
a) pegar b) tomar c) correr
22. ¡Hace muchísimo calor! Voy a _____ **la chaqueta**.
a) jugar b) sacarme c) ponerme

Fuente: Elaborado por la autora

En lo que se refiere a la validez del resultado de este test, es posible observar que algunos factores pueden influenciar como la concentración y/o motivación de los alumnos durante el mismo y el plazo entre el primero y el último test. A partir de la cuantificación de los datos, se espera analizar si hubo, en efecto, una mejora significativa en la competencia colocacional de los aprendices. Esperamos que este

test ayude a obtener informaciones válidas que corroboren la hipótesis inicial de esta investigación dando soporte para mejorar los procedimientos de la labor didáctica

A lo largo de este capítulo, hemos expuesto dos propuestas didácticas para la enseñanza de las colocaciones divergentes de verbo+sustantivo. Así pues, comprobamos que es posible sistematizar su identificación y seleccionar las colocaciones e, igualmente, organizar la planificación y elaboración de un material didáctico apropiado para la enseñanza de las colocaciones divergentes y que se puede implementar esta propuesta de forma concomitante con el curso de E/LE. Asimismo, defendemos la enseñanza explícita de estas combinaciones, por medio de actividades especialmente diseñadas para este fin, que atiendan las necesidades/afinidades del público meta y que ilustren este fenómeno fraseológico.

8 CONCLUSIONES

Con frecuencia, en nuestra labor como profesores de E/LE en Brasil, detectamos combinaciones extrañas a la lengua española en las producciones orales o escritas de nuestros estudiantes. Nuestra experiencia docente nos ha mostrado que eso se debe al desconocimiento de la restricción de selección existente entre las palabras – en nuestro estudio, esta restricción se refiere a las colocaciones – y, en consecuencia, la tendencia de los estudiantes es traducir las colocaciones de su lengua materna, el portugués, al español. Además, hemos constatado que los libros didácticos utilizados en la enseñanza de E/LE sufren deficiencias en presentar y tratar de forma adecuada las UFs en general y las colocaciones en particular. A eso se suma el hecho de que en la formación de profesores no está previsto dicho contenido o si se realiza, no se le da la debida atención a estos aspectos de la lengua.

Teniendo en cuenta las constataciones anteriores, la presente investigación se ha realizado con la intención de analizar el tratamiento dado a las colocaciones en el proceso de enseñanza de vocabulario en la clase de E/LE. Esto nos llevó a descubrir que las colocaciones son un fenómeno intrigante, puesto que se caracterizan como combinaciones de palabras que no son ni totalmente libres, ni completamente fijas. Descubrimos, asimismo, que tampoco son enseñadas de forma específica, lo que conlleva dificultades en la producción oral o escrita de los estudiantes de E/LE brasileños.

Al inicio de este trabajo, el marco teórico de la investigación posibilitó delimitar el lugar de las colocaciones, dentro de la Fraseología, con base en los estudios de Corpas Pastor (1996) y Koike (2000). Asimismo, perfilamos, por medio de un detallado análisis, los límites heterogéneos entre las locuciones, las colocaciones y las combinaciones libres, destacando el papel que cumplen las colocaciones como componentes del léxico de la lengua.

Estas combinaciones, a pesar de su transparencia, son arbitrarias en su composición, lo que dificulta la producción revertiendo en la fluidez y precisión de los aprendices de E/LE y, por eso, la necesidad de su aprendizaje. A partir de nuestra investigación, comprobamos el papel relevante que desempeñan las colocaciones en la competencia comunicativa de los aprendices y su importancia en la enseñanza

de E/LE, como piezas indispensables del acto comunicativo. Percibimos que el proceso de asimilación del vocabulario se realiza por medio de complejas redes de combinaciones léxicas, y no por piezas aisladas, reforzando el papel de estas estructuras en el desarrollo de la competencia lexical.

Enseguida, nos abocamos a examinar, en particular, el objeto de nuestro estudio, las colocaciones compuestas por un verbo y un sustantivo, una de las categorías más representativas en número e importancia comunicativa de la lengua española. Nuestra investigación nos permitió comprobar que estas combinaciones son las de mayor rentabilidad didáctica para la producción de un alumno Usuario Básico (A1 y A2), de acuerdo con los niveles del MCER (2002) y las ventajas de iniciar su enseñanza, ya en los niveles iniciales. De este modo, el aprendiente, al tomar conciencia sobre este tipo de UF, evita futuras transferencias interlingüales, al percibir las diferencias entre las dos lenguas, reproduciéndolas adecuadamente.

En este sentido, en el contexto de enseñanza de E/LE en Brasil, es de suma importancia el desarrollo de la competencia léxica colocacional con el fin de que los estudiantes brasileños, por medio de una concientización sobre este fenómeno, un aprendizaje explícito de las colocaciones más relevantes y una práctica variada, puedan superar esta dificultad.

Posteriormente, por medio de la Fraseodidáctica, examinamos diversos recursos didácticos aplicados para la enseñanza de las UFs. Como consecuencia, evidenciamos la necesidad de crear diferentes estrategias en la enseñanza de las colocaciones que auxilien a reconocerlas, utilizarlas y retenerlas, para que todas estas fases redunden en un aprendizaje significativo.

A continuación, en base a nuestro estudio, formulamos un conjunto de principios que nortearon nuestra labor. Como resultado desarrollamos una metodología con requisitos preestablecidos para la identificación y selección de colocaciones de verbo+sustantivo divergentes, entre la lengua española y la lengua portuguesa, que nos permitió seleccionar un corpus de cincuenta colocaciones divergentes.

Posteriormente, fundamentados en las concepciones de la Fraseodidáctica, diseñamos un material didáctico con tareas comunicativas motivadoras, para la práctica significativa de las colocaciones seleccionadas. Estas propuestas se centraron en las necesidades e intereses de un público meta de aprendices brasileños pertenecientes a la Enseñanza Básica (12-16 años), de nivel inicial A2. El

aprendizaje, por medio de actividades significativas que consideren los intereses de los alumnos, favorece la asimilación y posterior empleo de las colocaciones. Por ello, creemos que las actividades propuestas facilitarán el aprendizaje de las colocaciones y ayudarán a ampliar y/o complementar otras actividades integrando las colocaciones dentro de la programación del curso de E/LE. Asimismo, debido a la edad del público meta, las tareas finales tienen el intuito de promover no sólo la autonomía en el aprendizaje, sino también la cooperación entre el grupo de alumnos. El material producido acompaña esta tesis en la forma de dos propuestas didácticas, una en papel y otra en línea, visto la relevancia de las competencias digitales en la realidad de los estudiantes, con sus respectivos manuales para el profesor, con orientaciones didácticas detalladas.

Con la propuesta de selección de las colocaciones y con la propuesta de las secuencias didácticas elaboradas, creemos haber logrado los objetivos general y específicos de esta investigación.

Consideramos imperioso realizar, previa y posteriormente a la aplicación de este material, un estudio con los alumnos para analizar el impacto sobre la competencia colocacional del aprendiz, visto el lugar relevante que debe ocupar en la enseñanza y aprendizaje del léxico.

Resaltamos aún que en nuestra propuesta metodológica nos hemos dedicado a la variedad del Río de la Plata, pero futuramente incluiremos otras variedades diatópicas de Hispanoamérica y España, visto que es fundamental desarrollar el plurilingüismo dentro de la lengua española, en concordancia con la globalización que acerca las personas más allá de las fronteras geográficas. Asimismo, pretendemos, a partir de las colocaciones seleccionadas, abordar la confección de un diccionario de colocaciones divergentes, en línea, como un eficaz recurso didáctico para estudiantes brasileños.

Creemos ser importante destacar aún que este trabajo deviene de la experiencia de treinta años de docencia en E/LE, dedicados estos últimos años a la enseñanza de alumnos de la Enseñanza Básica. También es fruto de las “ausencias” editoriales de material didáctico apropiado para este grupo de aprendices constatadas a lo largo de este período que nos indujeron a elaborar actividades para las clases. Sin embargo, dejamos constancia que ha habido una mejora en los libros didácticos, aunque siempre focalizados en alumnos cuya lengua de origen no es el portugués o, en caso de estar destinado a este público

adolescente, se trata de material didáctico que visa únicamente la instrumentalización del alumno, porque parece que la premisa es que aprender un idioma en la escuela “no enseña a hablar”.

Cuando comenzamos a impartir clases de español, en los años 90, compartimos el auge de la lengua española con la creación del Mercado Común del Sur, más conocido como MERCOSUR, que promovía un proceso de integración entre, principalmente, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Estos acuerdos beneficiaron la elaboración de la ley 11.161/05, sancionada en el gobierno del ex-presidente Luiz Ignacio Lula da Silva, que aseguraba la oferta obligatoria del español en la comunidad escolar y de matrícula facultativa para el alumno en la Enseñanza Media.

Este hecho nos condujo en el 2000, a los bancos de una Universidad en la que hoy, veinte años después defendemos el título de Doctora en Letras. Por cierto, esta ley no supuso una oferta del español en todas las escuelas del Brasil debido a diversos motivos, especialmente la falta de políticas públicas, pero les garantizó a los alumnos la posibilidad de poder cursar otro idioma. En la Enseñanza Fundamental también se dio este fenómeno posibilitando una escuela plurilingüe que abrazase otras lenguas.

Años después, sancionada por el ex-presidente Michel Temer en febrero de 2017, la ley 13.415, conocida como Reforma de la Enseñanza Media, anuló la obligatoriedad de la oferta de español en las escuelas, estableciendo la oferta obligatoria de la lengua inglesa en la educación Fundamental y Media. Esta ley desconsideró y anuló la posibilidad de escoger otra lengua extranjera de acuerdo con los deseos de la comunidad escolar, siendo que Brasil es un país que hace frontera con 7 países de habla hispana y, asimismo, posee estrechos lazos con otras lenguas de origen.

En nuestro estado, Rio Grande do Sul, fronterizo de dos países de habla hispana, después de un esfuerzo conjunto de diversas entidades y profesores de lengua española representados por el movimiento *Fica Espanhol* (del que formamos parte) fue aprobada, el 18 de diciembre de 2018, por la Asamblea Legislativa, la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) 270 que garantiza la continuidad de oferta de la enseñanza de lengua española en las escuelas del estado.

En el año 2019, cuando el español está siendo retirado de los colegios, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) difunde las diez competencias generales

que deberán formar parte del cotidiano de las escuelas brasileñas, a lo largo de la vida escolar de los alumnos. Estas habilidades se entrelazan con lo que la enseñanza de una lengua extranjera puede ofrecer al alumno para desenvolverse en el mundo y para integrarse de forma participativa e informada, pues, por ejemplo, entre otras, se espera que el alumno sea un ciudadano del mundo, acogiendo y respetando la diversidad. Este trabajo contrastivo sobre las colocaciones por medio de las actividades que lo acompañan, tanto en papel como en línea, son parte del andamio que sirve de soporte para que el alumno, que está enriqueciéndose a través de las alfabetizaciones en lengua extranjera, logre pensar mejor en su propia lengua y consiga establecer relaciones que serán fundamentales en la comprensión de su propio mundo, en la interlocución que se realiza en otra lengua lo que permite reflexionar sobre su propio espacio.

La labor para que la lengua española permanezca en el currículo escolar y se fortalezca está recién comenzando, y nuestra tesis de doctorado, que incluye material didáctico a ser usado por profesores de la Enseñanza Fundamental, muestra la disposición de continuar promoviendo su enseñanza con vistas a formar alumnos que se valgan de las posibilidades que la enseñanza de esta lengua ofrece en todo su abanico de oportunidades y que los prepare como futuros ciudadanos de un mundo globalizado.

A partir de lo tratado anteriormente podemos percibir el papel que cumple la competencia colocacional como integrante de cada una de las subcompetencias que constituyen la competencia comunicativa, la gramatical, la sociolingüística, la estratégica y la discursiva como habilidades con las que precisamos dotar al estudiante para que pueda manejarse en las diversas situaciones discursivas. Como profesores de lengua española en un contexto de portugués brasileiro, precisamos estar alertas a lo que se debe enseñar, visando un estudiante competente en la lengua, percibiendo la importancia de aplicar un enfoque lexical con vistas a resultados más ambiciosos e incluyendo el léxico como “ingrediente” motivador.

La enseñanza de E/LE no es estática, dado que sus elementos —los estudiantes, la lengua, el aprendizaje, la enseñanza— son dinámicos, y esto representa, en definitiva, un continuum de nuevas posibilidades didácticas. Estamos continuamente buscando la mejor forma de enseñar y de que los alumnos, en definitiva, aprendan. La investigación, en la clase de lengua, nos indica la senda para mejorar nuestras prácticas educativas. Este fue el motivo que nos llevó a crear

una metodología para la elaboración de material didáctico que contribuyese a que los estudiantes avanzaran en su competencia colocacional. Esperamos que este material optimice el ámbito de la enseñanza de E/LE, ayude a los profesores a reflexionar y tomar conciencia acerca del uso de las UFs y, en especial, de las colocaciones, facilite la implementación de la enseñanza de las colocaciones en la clase de E/LE y revierta en la mejora de la competencia comunicativa del alumno.

Para finalizar, reproducimos la riqueza de las colocaciones de verbo+sustantivo en la lengua española, a partir de las combinaciones del sustantivo **PALABRA** con diversos verbos.

abusar (de),
aceptar, acuñar, agotar(se),
ahorrar(se), arrancar (a alguien),
atenerse (a), balbucear, brindar, brotar,
conceder (a alguien), corroborar, cruzar, cumplir,
dar, decir, dedicar, descifrar, descontextualizar, difundir(se),
elegir, empeñar, encontrar, entender, entrecortar(se), escribir,
escuchar, falsear, faltar (a), fluir, improvisar, incumplir,
intercambiar, interpretar, inventar, lanzar, malgastar,
mascullar, oír, pronunciar, recobrar, recordar,
refutar, repetir, soltar, sonar, surgir,
tener, tergiversar, tomar,
trabarse, truncar(se),
usar, verter,
etc.

Diccionario Redes (BOSQUE, 2010, p. 1388)

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR-AMAT CASTILLO, Ana. En torno a la combinatoria del léxico: los conceptos de colocación e idiomatismo. *In*: VIDE, Carlos Martín (coord.). CONGRESO DE LENGUAJES NATURALES Y LENGUAJES FORMALES, 1993, Reus. **Actas** [...]. Reus: 1993. p. 267-272.

ALONSO-RAMOS, Margarita. Naturaleza semántica de las colocaciones verbales. *In*: APRESJAN, Juri; L'HOMME, Marie-Claude; IOMDIN, Leonid *et al.* (eds.). **Meanings, Texts, and Other Exciting Things: A Festschrift to Commemorate the 80th Anniversary of Professor Igor A. Mel'čuk**. Moscú: Languages of Slavic Culture, 2012a, p. 15-29.

_____. **Diccionario de Colocaciones del Español**, 2004. Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas> Consulta: 20 oct. 2019.

_____. Explorando la frecuencia léxica para el Diccionario de colocaciones del español. *In*: JIMÉNEZ JULIÁ, Tomás; LÓPEZ MEIRAMA, Belén; VÁZQUEZ ROZAS, Victoria; VEIGA, Alexandre (eds.). **Cum corde et in nova grammatica**. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo. Santiago de Compostela: Departamento de Lingua Española. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2012b, p. 19-40.

_____. No importa si la llamas o no colocación, descríbela. *In*: MELLADO BLANCO, Carmen; BUJÁN OTERO, Patricia; HERRERO KACZMAREK, Claudia; IGLESIAS IGLESIAS, Nely; MANSILLA PÉREZ, Ana (eds.). **Nuevas propuestas para el español y el alemán**. Berlin: Frank & Timme, 2010, p. 55-71.

ÁLVAREZ CAVANILLAS, José Luis. **Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE**. Memoria de máster, Orientadora: Dra. Encarnación Atienza Cerezo. Biblioteca virtual RedELE, n. 9, 1º semestre, 2008. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008.html>. Consulta: 3 ene. 2019.

BALLY, Charles. **Traité de stylistique française**. Vol 1. Paris: Klincksieck, 1951.

BARALO, Marta. Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *In*: FORO DE ESPAÑOL INTERNACIONAL, Aprender y enseñar léxico. **Actas** [...]. Múnich: Universidad Antonio de Nebrija, Instituto Cervantes y Editorial SGEL, 15-16 jun. 2007, p. 384-399.

_____. Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué? *In*: ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORES DE ELE, XII, 2003, Barcelona. Disponible en: <https://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>. Consulta: 2 mayo 2019.

_____. El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *In*: PASTOR CESTERO, Susana; SALAZAR GARCÍA, Ventura (eds.). Tendencias y líneas de investigación

en adquisición de segundas lenguas. **Revista Estudios de Lingüística**. Alicante: Anexo 1, 2001, p.1- 40.

_____. La construcción del lexicón en ESPAÑOL/LE: Transferencia y Construcción Creativa. *In: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Congreso Internacional de ASELE, XI. **Actas [...]**. Zaragoza: 2000, p. 166-174.

_____. La organización del lexicón en lengua extranjera. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Ejemplar dedicado a Memoria-homenaje a Pedro Peira Soberón. **Revista de Filología Románica**. Madrid: n. 14, v. I. 1997, p. 59-71.

BARDOSI, Vilmos. Michel Bréal e Charles Bally, dous precursores da fraseoloxía moderna. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, n. 12, 2010, p. 29-39.

BARRIOS RODRÍGUEZ, María Auxiliadora. Propuesta metodológica para la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte a estudiantes anglófonos: un estudio empírico. **MARCOELE**, Revista de Didáctica, Español como Lengua Extranjera, n. 23, 2016, p. 1-13. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/23/barrios_colocaciones.pdf. Consulta: 2 mayo 2019.

_____. **Las colocaciones del español**. Madrid: Arco/Libros, 2015.

_____. Dicionarios combinatorios del español: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE *REDES Y PRÁCTICO*. *In: Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, II. **Actas [...]**, 2008, p. 197-203.

BATLLE RODRÍGUEZ, Jaume; ROSADO VILLEGAS, Elisa. Investigación y práctica docente en L2: de la mano y en movimiento. *In: HERRERA, Francisco; SANS, Neus (eds). La didáctica de lenguas de par en par*. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris. Barcelona: Difusión, 2019, p. 22-39.

BATTANER, Paz; TORNER, Sergi (Dir.). **Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera**. Disponible en: <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/> Consulta: 20 oct. 2019.

BENEDETTI, Mario. **Vivir adrede**. Buenos Aires: Seix Barral, 2007.

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera? *In: MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. (coords.) Colección Expolingua*, 1994. Didáctica del Español como lengua extranjera. Madrid, n. 8 enero-junio 2009, p. 9-12.

BERBER SARDINHA, Tony. Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. *In: LEFFA, Vilson J. (org.). As palavras e sua companhia*. O léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat 2000, v. 1, p. 47-75.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat 2000, v. 1, p. 119-166.

BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa. La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 983-1004.

BOSQUE, Ignacio. **Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo**. Madrid: Ediciones SM, 2011.

_____. **Redes**. Diccionario combinatorio del español contemporáneo. Madrid: Ediciones SM, 2010.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. São Paulo: EDUC- Editora da PUC-SP/Pontes Editores, 1992.

CANALE, Michael. (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Traducción de LAHUERTA, Javier. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm . Consulta: 20 ene. 2019.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. (1980) Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. **Signos**. Teoría y práctica de la Educación, n. 17 /18, 1996, p. 54-62 (17), p. 78-89 (18).

CARNEADO MORÉ, Zoila; TRISTÁ PÉREZ, María Antonia. **Estudios de fraseología**. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, 1985.

CASARES, Julio. Introducción a la lexicografía moderna. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. **Revista de Filología Española**. Anejo LII, 1950.

CASSANY, Daniel. **En-línea**. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012.

CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. Las colocaciones y la fraseología. *In*: Las Colocaciones y la Fraseología. **Liceus.com**. 2006, p.1-28. Disponible en: <https://aprende.liceus.com/> . Consulta: 10 feb. 2018.

_____. Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. ASELE, **Actas** [...], Centro Virtual Cervantes, 2000, p. 267-272.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; ALBA, José Moreno. **Cercanía**. Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, 7^o ano. São Paulo: Editora SM, 2012.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Traducción: Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm . Consulta: 20 jun. 2018.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española.** Madrid: Gredos, 1996.

COSERIU, Eugenio. **El sistema verbal románico.** México D.F.: Siglo Veintiuno, 1996.

_____. **Lições de Linguística Geral.** Tradução de BECHARA, Evanildo. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DIOS MARTÍN, Anabel de; EUSEBIO HERMIRA, Sonia. **Etapas Plus.** Curso de español por módulos. Nivel A2.1 Intercambios y ¿Tópicos? Madrid: Edinumen, 2010.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** Traducción de MARCIONILO, Marcos. São Paulo: Parábola, 2016.

EGUILUZ PACHECO, Juan; EGUILUZ PACHECO, Ángel. La evaluación de la expresión escrita. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores.** Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 1005-1024.

ENCINAR, Ángeles. **Uso interactivo del vocabulario.** Nivel A - B1. Madrid: Edelsa, 2012.

ETTINGER, Stefan. Alcances e límites da fraseodidáctica. Diez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. Traducción de VEIGA NOVOA, Cristina. **Cadernos de Fraseoloxia Galega,** Santiago de Compostela, n. 10, 2008, p. 95-127.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. Enfoque de acción: Aprender lenguas con "Tareas". *In*: LLUCH ANDRES, Antoni; FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles; NAVARRO BLANCO, Antonia (edits.). ENFOQUE POR TAREAS: Propuestas didácticas. **Colección Complementos.** Serie Didáctica, Embajada de España en Brasil, Conserjería de Educación, 2010, p. 5-19.

_____. Las estrategias del aprendizaje. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores.** Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 411-433.

_____. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FERRANDO, Verónica. El papel de las colocaciones en la enseñanza y el aprendizaje del español. *In*: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. **Enseñar léxico en el aula de español**. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 95-106.

FIGUEROA FLORES, Jorge Francisco. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. **Digital Education Review**. Universidad de Barcelona, n. 27, p. 32-54, jun. 2015.

FIRTH, John Rupert. **Papers in LINGUISTICS 1934-1951**. London: Oxford University Press, 1957.

GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario. **Introducción a la fraseología española**: estudio de las locuciones. Barcelona: Anthropos, 2008.

GARCÍA SALIDO, Marcos et al. Frecuencia léxica y secuenciación del vocabulario en lecturas graduadas del español. **Revista E-Scripta Romanica**. Monográfico, v. 5, 2018, p. 39-60. Disponible en: <http://www.e-scripta.uni.lodz.pl/ojs/index.php/escriptaromanica/article/view/81>. Consulta: 25 feb. 2019.

GARCÍA SALIDO, Marcos. La frecuencia de corpus como criterio para nivelar colocaciones léxicas. Dossier thématique: Corpus y diccionarios para la investigación en lengua española. **Études romanes de Brno**. Brno, v. 38, n. 2, 2017.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. Las unidades léxicas en español. **Carabela**, Madrid, n. 56, set. 2004a, p. 27-50.

_____. La subcompetencia léxico-semántica. *IN*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004b, p. 491-510.

_____. Los contenidos léxico-semánticos. *IN*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004c, p. 789-810.

_____. El léxico y su didáctica: Una propuesta metodológica. **Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española**, Alcalá, Universidad de Alcalá, n. 7, 1997, p. 69-93.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Análisis morfológico**. Teoría y práctica. Madrid: Ediciones SM, 2008.

GONZÁLEZ, Adrián et al. **Karma**. (5m07s) 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3HG9w2p2FiY>. Consulta: 15 nov. 2018.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. **Paremia**, n. 21, 2012, p. 67-84. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf. Consulta: 5 mayo 2019.

_____. A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, n. 8, 2006, p. 123-145

_____. A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. **Cadernos de Fraseoloxía Galega, Santiago de Compostela**, n.6, 2004, p. 113-130.

HAUSMANN, Franz Josef. O diccionario de colocacións. Criterios de organización. *In*: FERRO RUIBAL, Xesús (coord.). I Coloquio Galego de Fraseoloxía. Centro Ramón Piñeiro. **Actas** [...]. Vigo: Xunta de Galicia, 1998, p. 63-81.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. Logros y retos de la enseñanza del léxico. *In*: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. **Enseñar léxico en el aula de español**. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 13-24.

_____. Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. *In*: Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester, VIII y IX, 2015. **Actas** [...]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higuera.pdf. Consulta: 15 abr. 2019.

_____. Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. **Colección Monografías**. Málaga: ASELE, Secretaría General Técnica, n. 9, 2006.

_____. Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. *In*: Congreso Internacional, XV. **Actas** [...]. Sevilla: ASELE, 2004, p. 480-490.

_____. Aprender y enseñar léxico. *In*: MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus (coords.). Didáctica del español como lengua extranjera. **Colección Expolingua**. Madrid: Fundación Actilibre, n. 3, 1996, p. 111-126.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes. (1997-2016)**. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm . Consulta: 20 abr. 2018.

ÍRSULA, Jesús. Entre el verbo y el sustantivo, ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales. *In*: ENDRUSCHAT, Annette, VILELA, Mario; WOTJAK, Gerd (eds.). Verbo e estruturas fráxicas. Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig, IV, 1993. **Actas** [...]. Porto: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Série Línguas e Literaturas, v. 6. 1994, p. 277-286.

IZQUIERDO GIL, María Carmen. La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Colección Monografías**. Málaga: ASELE, n. 8, 2005.

_____. **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos. Orientadora: Dra. María Teresa Echenique Elizondo. Tesis de doctorado. Université Paris III-Sorbonne Nouvelle-Universidad de Valencia, Departamento de Filología Española, 2004a.

_____. El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica. **Revista Carabela**, n. 56, set. 2004b, p. 99-120.

KOIKE, Kazumi. Locuciones verbales con base colocacional. **Revista de Filología de la Universidad de La Laguna**, n. 26, 2008, págs. 75-94.

_____. **Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico**. Madrid: Universidad de Alcalá, 2000.

LAHUERTA GALÁN, Javier; PUJOL VILA, Mercé. La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. *In*: LOURDES, Miquel; SANS, Neus (edits.) **Colección Expolingua**, 1993. Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid: Fundación Actilibre, n. 8, enero-junio 2009, p. 117-138.

LEFFA, Vilson J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *IN*: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat 2000, v. 1, p. 15-44.

LEWIS, Michael. **The lexical approach**. The State of ELT and a Way Forward. Londres: Language Teaching Publications, Thomson, 2002.

LEXICAL COMPUTING LTD. **Corpus Querying**: Corpus Query Language (CQL). Disponible en: <https://www.sketchengine.eu/documentation/corpus-querying/>. Consulta: 13 ene. 2019.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas**. Introducción al enfoque comunicativo. Traducción de GARCÍA CLEMENTE, Fernando. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, María Teresa. **La evaluación de la competencia léxica**: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez. Orientadora: Dra. Carmen Pérez Basanta. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Inglesa, 2005.

LORENZO BERGILLOS, Francisco José. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.) **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 305-328.

MARTÍN PERIS, Ernesto. Libros de texto y tareas. *In*: ZANÓN, Javier (coord.). **La enseñanza del español mediante tareas**. Madrid: Edinumen, 1999, p. 25-52.

MARTÍNEZ, Matilde. Tareas con adolescentes, sí o sí. *In*: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. **Enseñar español a niños y adolescentes**. Enfoques y tendencias. Barcelona: Difusión, 2016, p. 55-65.

McCARTHY, Michael. **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MOLINER, María. **Diccionario de uso del español**. Madrid: Gredos, 1999.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia** (Volume 1) Era uma vez um Patinho Feio no Ensino da Língua Materna. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

MORA, Francisco. **Neuroeducación**. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORANTE, Roser. Actividades didácticas a partir de unidades léxicas multipalabras relacionadas con la transferencia de mensajes. Glosas Didácticas. **Revista electrónica Internacional**. n. 12, otoño 2004. Disponible en: <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12.html>. Consulta: 6 jun. 2018.

_____. Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico. **Revista Electrónica de Didáctica ELE**, n. 4, 2005. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/122803>. Consulta: 6 jul. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MORENO JAÉN, María. **Recopilación, desarrollo pedagógico y evaluación de un banco de colocaciones frecuentes de la lengua inglesa a través de la lingüística de corpus y computacional**. Orientadora: Dra. Carmen Pérez Basanta. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Inglesa y Alemana, 2009.

MUÑOZ, Lucas. **Viajar en avión por primera vez: paso a paso**. Disponible en: <https://www.turismocasual.com/articulos/1-viajar-en-avion-por-primera-vez-paso-a-paso>. Consulta: 15 feb. 2019.

NATION, Paul. **¿Qué necesitas saber para aprender un idioma extranjero?** Escuela de Lingüística y Estudios de Idioma Aplicados. Nueva Zelanda: Victoria University de Wellington. Traducción de LORE, Adrian Mark, ago. 2016. Disponible en: <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/spanish-version-what-you-need-to-know-to-learn-a-foreign-language.pdf>. Consulta: 15 jun. 2018.

_____. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NATION, Paul; WARING, Robert. Vocabulary size, text coverage and word lists. *In*: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michel (eds.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 6-19.

NAVARRO, Carmen. Didáctica de las unidades fraseológicas. *In*: CALVI, Maria Vittoria; SAN VICENTE, Félix (eds.). **Didáctica del léxico y nuevas tecnologías**. Milán: Mauro Baroni Editore, 2003, p. 99-111.

NESSSELHAUF, Nadja. The Use of Collocation by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. **Applied Linguistic**, v. 24, n. 2, jun. 2003, p. 223-242.

PAMIES, Antonio. La fraseología a través de su terminología. *In*: MARTÍN RÍOS, José Javier (ed.). **Estudios lingüísticos y culturales sobre China**. Granada: Comares, 2019, p.105-134.

PAZÓ ESPINOSA, José; TRAVALLIA, Carolina. Las relaciones paradigmáticas en la enseñanza de las colocaciones en ELE. *In*: MONROY CASAS, Rafael; SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (coord). 25 años de lingüística en España. Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. **Actas [...]**. Murcia: 2008, p. 395-402.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. La fraseología y su objeto de estudio. **Lingüística en la red**, n. 10, 2012.

_____. Corpus para el análisis de errores en el aprendizaje de E/LE: presentación. **Lingüística en la Red**, n. 3, 2005.

_____. Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión. **Revista de estudios de adquisición de la lengua española**, n. 9-10, 1998, p. 125-146.

PÉREZ SERRANO, Mercedes. **Un enfoque léxico a prueba**: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las Colocaciones Léxicas. Orientadores: Dr. Javier de Santiago Guervós y Dra. Marta Higuera García. 2015. 391 p. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española, 2015.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. Las estrategias de comunicación. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 435-448.

PINKER, Steven. **El instinto del lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

PRADA SEGOVIA, Marisa; SALAZAR, Danica; MOLERO, Clara María. **Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes**. Madrid: Edelsa, 2012.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del español del siglo XXI (CORPES)**.

Disponible en:

<http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/colocacion/coaparicion.view>. Consulta: 5 ene. 2019.

_____. **Diccionario de la lengua española**. 23.^a ed., 2014. Disponible en: <http://www.rae.es>. Consulta: 15 mayo 2018.

_____. **Gramática descriptiva de la lengua española 3**. Entre la oración y el discurso. Morfología. BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (eds.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, 3^a reimpresión, 2000.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Traducción de CASTRILLO, José Manuel. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ROJO, Guillermo. Citius, maius, melius: del CREA al CORPES XXI. IN: KABATEK, Johannes (ed.). **Lingüística de Corpus y Lingüística Histórica Iberorrománica**. Berlín: Walter de Gruyter, 2016, p. 197-212.

ROMERO GUALDA, María Victoria. **Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza**. Madrid: Arco Libros, 2008.

_____. Aspectos de fraseología teórica española. **Revista Cuadernos de Filología**. Departamento de Filología Española. Anejo n. XXIV. Facultat de Filologia. Valencia: Universitat de València, 1997.

SÁNCHEZ RUFAT, Anna. Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación. **Anuario de Estudios Filológicos**, v. XXXIII, 2010, p. 291-306.

SANS, Neus; PERIS, Ernesto Martín; GARMENDIA, Agustín. **Bitácora 1** Nueva Edición. Barcelona: Edelsa, 2016.

SANTOS GARGALLO, Isabel. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 391- 409.

SEVILLA MUÑOZ, Julia. La fraseología y la paremiología en los últimos decenios. **Lingüística en la Red**, n. 10, 2012-2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4200158>. Consulta: 15 feb. 2019.

SINCLAIR, John. **Corpus, concordance and collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOLANO RODRÍGUEZ, María Ángeles. El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *In*: GONZÁLEZ REY, María Isabel (dir.). **Las expresiones fijas en la didáctica de las lenguas extranjeras**. Cortil-Wodon: E.M.E.&InterCommunications, 2007.

TAGNIN, Stella E. **O jeito que a gente diz**. São Paulo: Disal, 2005.

TROITIÑO, Sergio. Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica. *In*: HERRERA, Francisco; SANS, Neus (eds.). **Enseñar léxico en el aula de español**. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 143-161.

VÁZQUEZ, Graciela. **¿Errores? ¡Sin falta!** Madrid: Edelsa, 1999.

VÁZQUEZ, Graciela; LACORTE, Manel. Métodos y enfoques para la enseñanza. *In*: MUÑOZ-BASOLS, Javier; GIRONZETTIAND, Elisa; LACORTE, Manel. **The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching**. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2. New York: Routledge, 2019, p. 11-25.

VITALE, Ida. **Oidor Andante**. Montevideo: Arca, 1972.

WANNER, Leo; VERLINDE, Serge; ALONSO-RAMOS, Margarita. **Writing assistants and automatic lexical error correction**: word combinatorics, 2013a.

Disponible en:

http://eki.ee/elex2013/proceedings/eLex2013_33_Wanner+Verlinde+Alonso-Ramos.pdf. Consulta: 11 ene. 2018.

WANNER, Leo; ALONSO-RAMOS, Margarita; VINCZE, Orsolya; NAZAR Rogelio; FERRARO, Gabriela; MOSQUEIRA SUÁREZ, Estela; PRIETO GONZÁLEZ, Sabela. Annotation of Collocations in a Learner Corpus for Building a Learning Environment.

In: GRANGER, Sylviane et al. (eds.). **Twenty years of learner corpus**

research: looking back, moving ahead, 2013b. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/259148113_Annotation_of_Collocations_in_a_Learner_Corpus_for_Building_a_Learning_Environment . Consulta: 11 ene. 2018.

WOODWARD, Tessa. **Planning Lessons and Courses**. Designing sequences of words for the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

XATARA, Claudia Maria; DE SOUZA, Vanzorico Carlos; CARDOSO DE MORAES, Adriana. A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, Ano 14, v. 10, n. 10, p. 19-28, jul/dez 2008.

YUNG, Susan; BUCHANAN, Emily; PAROBEEK, Esther. **Runaway**. Voz: MCFLY, Luisma. (3m37s) 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=R-ufuPWbuM>. Consulta: 15 nov. 2018.

ZANÓN, Javier. **La enseñanza del español mediante tareas**. (coord.) Madrid: Edinumen, 1999.

ZULUAGA, Alberto. Los “enlaces frecuentes” de María Moliner: Observaciones sobre las llamadas colocaciones. **Revista de Lingüística española actual**, España, v. 24, n. 1, 2002, p. 59-75.

_____. Sobre fraseologismos e fenómenos colindantes. *In*: FERRO RUIBAL, Xesús (coord.) COLOQUIO GALEGO DE FRASEOLOXIA, I., Centro Ramón Piñeiro, 1997, Santiago de Compostela. **Actas [...]**. Vigo: Xunta de Galicia, 1998, p. 15-30.

_____. **Introducción al estudio de las expresiones fijas.** Frankfurt: Peter Lang, 1980.

_____. La fijación fraseológica. **Boletín del Instituto Caro y Cuervo**, t. 30, n. 2, 1975, p. 225-248.

APÉNDICE A – 1ª Propuesta: SECUENCIA DIDÁCTICA MATERIAL DEL ALUMNO

UNIDAD 1 – VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO



VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO

Adaptado de: <http://www.turismocasual.com/articulos/1-viajar-en-avion-por-primera-vez-paso-a-paso>

¿HAS VIAJADO YA EN AVIÓN? ¿SABES CÓMO DEBES PROCEDER?

a) *Le el siguiente texto:*

Cuando **tomas un avión** por primera vez es siempre motivo de nervios y estrés, el solo hecho de entrar a un aeropuerto da miedo después de **mirar películas** donde la gente corre apurada por los pasillos del aeropuerto para no perder su vuelo.

1. Ir al aeropuerto con anticipación de al menos 3 horas

Si el viaje es al exterior, debes estar 3 horas antes del horario de despegue, esto es para asegurarse el lugar en el avión (ya elegiste los asientos por internet), despachar las valijas, etc. En cambio, si tu primer vuelo en avión es dentro de tu mismo país alcanza con que estés 1 hora antes del horario de embarque, ya que no hay que hacer trámite de migraciones ni aduana.

2. El famoso "Check-In"

El Check-In es el proceso donde presentas tu documento de identidad o pasaporte en el mostrador de la empresa aérea, la persona que te atiende pesa y **despacha tus valijas**. Para realizar el Check-In simplemente buscas el mostrador de la empresa de tu ticket aéreo, **haces la cola y esperas tu turno**. La persona que te atiende confirma tu asiento y si deseas **despachar** alguna **valija** tienes que subir tu equipaje a la balanza

que está al lado del mostrador y listo. Una vez finalizado recibes una tarjeta con la que puedes entrar al sector de embarque.

Importante: NO guardes tu documento en la valija que vayas a despachar porque necesitarás tu identificación para hacer migraciones.

3. Embarque y Migraciones

Debes presentar tu tarjeta de embarque y hacer los trámites de migraciones. Luego toca la revisión del equipaje de mano buscando elementos que no se puedan subir al avión, te hacen pasar por un escáner, por eso debes sacarte de los bolsillos las llaves, celular, monedas, etc., todo lo de metal y dejarlo en una cubeta que está al costado del escáner para después recoger todo nuevamente y listo, ya estarás en la sala de embarque.

4. Sala de embarque

En la sala de embarque hay restaurantes, baños, free shops, cafeterías, zonas para cargar dispositivos electrónicos, etc. Si **tienes ganas** puedes recorrer el "Dutty Free Shop", es una especie de shopping donde puedes comprar desde ropa hasta perfumes sin pagar los impuestos aduaneros.

Cuando se acerque el momento de subir al avión te recomiendo que busques la "Puerta" o "Gate" que te indica tu tarjeta de embarque ya que allí es por donde subirás al avión, y cuidado que en algunos aeropuertos hay kilómetros de distancia entre una puerta y otra. Una vez llegada la hora llamarán por altoparlante, aún así te recomiendo estar atento a los monitores donde aparecen todos los horarios ya que si tu vuelo se atrasa no te avisarán por altoparlante, simplemente van a poner un aviso en los monitores.

5. ¡A volar!

Ya estamos arriba del avión a punto de despegar, ahora debes prestar atención a las azafatas mientras explican las instrucciones de vuelo. Debes **abrocharte el cinturón** de seguridad y permanecer así hasta que se **apague la luz** del aviso, pues las turbulencias, a veces, pueden provocar movimientos bruscos. También debes **apagar tu celular o computadora**.

6. Llegada y Migraciones (Otra vez, pero esta vez es para entrar al país)

Al **bajar del avión** puedes desembarcar por el túnel (igual que al subir) o **bajar por la escalera**, en ese caso viene un ómnibus que te lleva hasta la puerta del aeropuerto. El trámite en Migraciones es el mismo, solo que para entrar al país de destino. Lleva el documento en mano, el papel que te dieron en el avión (si no lo hicieron no importa, **rellenas el formulario** en la ventanilla de migraciones).

7. A recoger tu equipaje

En las cintas comenzará a aparecer el equipaje de los pasajeros, tienes que ver bien en que cinta aparece ya que a la misma hora pueden estar desembarcando otros vuelos. El equipaje puede tardar en aparecer, no te desesperes. Cuando tengas el equipaje lo que sigue será un control de aduana de salida. ¡Listo! Ya estás en tu destino, ahora a disfrutar.

¡Buen viaje!

b) Lee nuevamente el texto y confirma si las instrucciones están correctas. ¿Sabes si son iguales en todos los países?

c) Observa las expresiones en **negrito** del texto. Aquí tienes una lista. ¿Sabes cómo se dicen en portugués? ¿Hay algo que te llama la atención?

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
tomar un avión	
mirar películas	
despachar las valijas	
hacer la cola	
esperar el turno	
tener ganas	
abrocharse el cinturón	
apagar la luz, apagar el celular, apagar la computadora	
bajar del avión	
rellenar el formulario	
recoger el equipaje	

d) ¿Cómo se dice **pagar los impuestos** en portugués?



¿Sabías que **impuestos** es una palabra (sustantivo) que puede venir acompañada de otros verbos como: **aumentar, cobrar, implantar, rebajar, recaudar, subir, tributar**? ¿Estos verbos también se usan en portugués?

Se llama **COLOCACIÓN** a la combinación de palabras que frecuentemente aparecen juntas, como un "equipo" de dos o tres palabras. En portugués ya las dominas, pero ¿y en español? Algunas se dicen **IGUAL** en español y en portugués, pero otras son **DIFERENTES**.

e) Completa estas dos colocaciones del texto con las letras que faltan.

AYUDA: Son iguales en español y en portugués.



pr_ st _ r _ t _ n c _ _ n

p _ s _ r por un _ sc _ n _ r



f) Mira las colocaciones del ejercicio "c" y completa con la palabra que falta:

- a. ¡Mira! ¡Qué rico! *TENGO* _____ de comer una masita de chocolate.
- b. Cuando salgas del cuarto no te olvides de cerrar la ventana y _____ *LA LUZ*.
- c. ¡Estoy tan nervioso! El avión ya aterrizó. No me puedo olvidar de _____ *EL EQUIPAJE*.
- d. Este sábado voy a _____ *UNA PELÍCULA* en Netflix.
- e. ¡Qué interesante! Ojalá pudiera _____ *UN AVIÓN* y viajar a la China.
- f. Para ser atendido debes *HACER* _____ y *ESPERAR TU* _____.
- g. Precisas _____ *ESTE FORMULARIO* para hacer la matrícula del curso.
- h. Si viajas en auto es obligatorio _____ *EL CINTURÓN*.
- i. El mostrador de Iberia para _____ *LAS VALIJAS* está al final del corredor.
- j. Recuerda que sólo puedes _____ *DEL ÓMNIBUS* por la puerta de atrás, por delante sólo se puede subir.

f) Responde con cuatro ejemplos. Puedes usar el diccionario:

1. ¿Qué puedes **prender** además de la **luz**?

La computadora, _____

2. ¿Qué puedes **rellenar** además de un **formulario**?

Un documento, _____

3. ¿Qué puedes **tomar** además de un **avión**?

Un tren, _____

h) En grupos:

1. Elige un tema que pueda incluir las **COLOCACIONES** que aprendiste en esta actividad.
2. Compose una canción de ocho líneas incluyendo **las colocaciones** (un mínimo de 6 colocaciones) con un estilo musical: rap, rock, salsa, merengue, tango, reggaetón, mambo, rumba...
3. Canta y graba la canción.
4. Presenta la grabación en la próxima clase.

14. Chillie **recibe de regalo** una manija nueva.

Respuesta:

7						
						10



¿QUÉ PIENSAS DE ESTA HISTORIA?

b) ¿Te acuerdas?

Las expresiones en negrita de la actividad anterior se llaman

COLOCACIONES



Una **COLOCACIÓN** es una combinación de palabras que aparecen juntas con más frecuencia que otras palabras. Por ejemplo: "andar en monopatín".

c) *Escribe, en cada colocación, la letra que corresponde a su significado:*

1) sacar conclusiones ____	a) cerrar un ojo momentáneamente
2) aclarar el lío ____	b) explicar una confusión
3) dar envidia ____	c) deducir
4) hacerse realidad ____	d) algo insensato sin pensar las consecuencias
5) sentir nostalgia ____	e) sentir el deseo de "algo"

	que no se tiene
6) hacer una tontería ____	f) convertir algo en verdadero
7) saludar con cariño ____	g) resolver el inconveniente
8) arreglar el problema ____	h) aceptar algo, sin dar nada a cambio
9) guiñar un ojo ____	i) realizar la acción (que implica buenos modales) de forma afectuosa
10) doblar la esquina ____	j) girar y cambiar la dirección
11) recibir un regalo ____	k) sentir la falta de alguien o algo

g) *Y si buscamos estas colocaciones en portugués, ¿cómo quedan?*

aclarar el lío, arreglar el problema, dar envidia, doblar la esquina, guiñar un ojo, hacer una tontería, hacerse realidad, recibir un regalo, sacar sus conclusiones, saludar con cariño, sentir nostalgia.

h) Lee y escribe:

Hoy en día, todas las películas tienen sonido. Es a través del audio que escuchamos los diálogos y conseguimos sentir la emoción de los personajes. De las películas mudas hemos evolucionado a las superproducciones con sonidos especiales. En pequeños grupos, vamos a escribir una narración con diálogos que se ajusten al video de **Chillie y Pepe** usando seis de las colocaciones aprendidas. Cuando todos estén prontos, proyectaremos el video sin audio, mientras cada grupo presenta su montaje de fondo.

i) Vamos a hacer una **CARTELERA** con todos los guiones escritos.



¿Cómo ha sido el resultado?

¿Qué grupo tiene más futuro como doblador de películas?

¡MANOS A LA OBRA!

UNIDAD 3 – KARMA

tener éxito
llamar por teléfono
tomar la merienda
manejar el coche
escuchar una canción
apagarse el celular
arrancar el coche
dar una mirada
contestar una pregunta hacer burla
sacarse la camiseta
buscar ayuda

WordItOut

KARMA <https://www.youtube.com/watch?v=3HG9w2p2FiY>

a) Lee el texto y **circula la palabra** que completa mejor la colocación:

Como la clase ya terminó, es hora de **tomar el lunch/la merienda/el aperitivo** y Javier va hasta la máquina de golosinas. Su compañera Mariana se acerca y dice: ¿Te importa llevarme a casa hoy? Javier **contesta/explica/expresa la pregunta:**

—Sí me importa, y Mariana se va enojada. Cuando Javier está saliendo con el paquete de maníes en la mano, una chica, corriendo, lo empuja y los maníes se desparraman por el piso.

Javier **dirige/maneja/guía el coche**, mientras **escucha una letra/una música/una canción** en la radio. En el camino, **el coche se apaga /desliga/se desconecta**. Decide **ligar/hacer/llamar por teléfono** al seguro, pero **el celular se apaga/se corta/se rompe** porque se queda sin batería. Como hace mucho calor, Javier **se pone/se viste/se saca la camiseta** y se la pone en la cabeza. Sale a **procurar/buscar/perseguir ayuda** y de pronto, ve a una chica vendiendo agua. Le pide, por favor, una botella de agua, pero cuando abre el monedero se da cuenta que no tiene dinero porque gastó todo con los maníes. La chica le dice que para comprar precisa 1,20. Enojado y sin **tener suceso/éxito/azar** en conseguir agua Javier se va y al **dar una**

vista/una mirada/una observación hacia atrás, se da cuenta que fue un espejismo.

De pronto, escucha el sonido de un motor, un coche se acerca y Javier hace dedo. El coche se detiene más adelante, da marcha atrás y Javier pregunta si les importa prestarle el teléfono para llamar al seguro. El chofer mira hacia atrás. En ese momento se abre la ventana y Mariana le **hace burla/tontería/pavada**. **El coche arranca/conecta/corre** y se marcha.

b) Completa la colocación con la palabra que falta de acuerdo con la selección del texto:



1. tomar _____
2. _____ pregunta
3. _____ el coche
4. escuchar _____
5. el coche _____
6. _____ por teléfono
7. el celular _____
8. _____ la camiseta
9. _____ ayuda
10. tener _____
11. dar _____
12. hace _____



13. el coche _____

21. Estar con la familia ____ 22. **Bailar rock** ____

¿Cuál recibió una nota 5? ¿Y cuál recibió una nota 1?

b) Averigua cuáles son las tres actividades más frecuentes y las tres menos frecuentes de tus compañeros.

MÁS FRECUENTES	MENOS FRECUENTES
1.	1.
2.	2.
3.	3.

c) **¿SABÍAS?**

<http://noticias.universia.edu.pe/vidauniversitaria/noticia/2011/02/11/790344/que-actividades-realizan-adolescentes-tiempo-libre.html#>

Según un estudio realizado por la Universidad de Piura (Perú, 2017) sobre qué actividades realizan los adolescentes en su tiempo libre, "mientras un **83%** ocupan su tiempo de ocio en **actividades recreativas** como ver televisión, escuchar música o leer revistas, un **66%** **practica deportes** o utilizan Internet y videojuegos (56%)".

¿Y tus compañeros?

¿Qué actividades realizan en su tiempo libre?

Compara tus actividades con las de tus compañeros e identifica las actividades más habituales de los alumnos de tu clase.



UNIDAD 5 – TE QUIERO CONOCER



a) Lee el siguiente texto:

Agustín les cuenta a sus compañeros lo que hace todos los días:
 Me despierto y leo los mensajes de whatsapp. Después tomo un jugo, cereales y café con leche que me prepara mi abuelo. **Me doy una ducha, me pongo el uniforme, hago la cama** y por último **me lavo los dientes**. Voy a la parada, **tomo el ómnibus** y **me bajo** en la escuela. **Tengo clase**, todas las mañanas, a partir de las 8 en punto. En el colegio presto atención, **tomo apuntes** y **contesto las preguntas** de los profesores. Tres veces por semana almuerzo en la escuela y por la tarde, hago deportes. Cuando vuelvo a casa **hago los deberes**, estudio para el día siguiente y después **miro televisión** o juego en la computadora. Los viernes, siempre **invito a unos amigos** y cenamos pizza.

b) ¿Y tú? ¿Qué actividades realizas? ¿Cómo es tu rutina diaria?
 Marca si haces lo mismo que Agustín y si es diferente.

me despierto		presto atención	
leo los mensajes		tomo apuntes	
tomo un jugo, cereales y café con leche		contesto las preguntas	
me doy una ducha		almuerzo en la escuela	
me pongo el uniforme		hago deportes	
hago la cama		hago los deberes	
me lavo los dientes		estudio para el día siguiente	
tomo el ómnibus		miro televisión	

me bajo del ómnibus		juego en la computadora	
tengo clase		invito a unos amigos	

- c) Compara con tus compañeros. ¿Hay alguna actividad diferente?
Crea tu propio cuadro con 15 actividades que realizas diariamente.

¡PRESTA ATENCIÓN!

En español decimos **tengo clase**. Y llamamos **aula** a la **sala** donde se da la clase. **Tomar apuntes** es cuando escribimos las explicaciones del profesor.

d) ¿CÓMO SER UN YOUTUBER?



En grupos, crea un video como si fueras un youtuber incluyendo veinte colocaciones de la lista que encontrarás a continuación. Piensa y escribe algo novedoso para mostrarles a tus usuarios. **IMPORTANTE:** Cada uno de los integrantes del grupo tendrá una tarea (dirección, guion, etc.).

LISTA DE LAS COLOCACIONES		
abrocharse el cinturón	aclarar un lío	apagar el celular, el coche, la computadora, la luz
arrancar el coche	arreglar el cuarto	arreglar el problema
bajar del avión, del ómnibus	bailar rock	buscar ayuda
contestar una pregunta	dar envidia	dar una mirada
darse una ducha	despachar las valijas	disfrutar del sol
doblar la esquina	dormir la siesta	enamorarse de un/a chic@
escuchar una canción	esperar el turno	guiñar un ojo
hacer burla	hacer la cama	hacer la cola
hacer los deberes	hacer una tontería	hacerse realidad
invitar a unos amigos	lavarse los dientes	llamar por teléfono
manejar el coche	mirar películas, televisión	ponerse el uniforme
prender el celular	probarse ropa	recibir un regalo
rellenar el formulario	recoger el equipaje	sacar conclusiones
sacarse la camiseta	sacar fotos	saludar con cariño
sentir nostalgia	tener clase	tener éxito
tener ganas	tomar apuntes	tomar un avión, un ómnibus
tomar mate	tomar la merienda	

¡BUEN TRABAJO!

REFERENCIAS:

- Fotografías:

PIXABAY. Disponible en: <https://pixabay.com/pt/>

- Imágenes:

TAGXEDO. Disponible en: <http://www.tagxedo.com/app.html>

WORD IT OUT. Disponible en: <https://worditout.com/word-cloud/create>

- Textos:

Fundación Universia. **¿Qué actividades realizan los adolescentes en su tiempo libre?** Disponible en:

<http://noticias.universia.edu.pe/vidauniversitaria/noticia/2011/02/11/790344/que-actividades-realizan-adolescentes-tiempo-libre.html#> Consulta: 15 nov. 2018.

MUÑOZ, Lucas. **Viajar en avión por primera vez.** Disponible en:

<http://www.turismocasual.com/articulos/1-viajar-en-avion-por-primera-vez-paso-a-paso> Consulta: 15 de nov. 2018.

- Videos:

CHILLIE YUNG, Susan; BUCHANAN, Emily; PAROBK, Esther. **Runaway.**

Tiempo: 3m37s, 2013. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=R-ufluPWbuM> Consulta: 15 nov. 2018.

GONZÁLES, Adrián et al. **Karma.** Tiempo: 5m07s, 2016. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=3HG9w2p2FiY> Consulta: 15 jun. 2019.

APÉNDICE B - 1ª Propuesta: SECUENCIA DIDÁCTICA MANUAL DEL PROFESOR

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El vocabulario o léxico de una lengua está formado por palabras y, también, por conjuntos más o menos estables de dos o más palabras (colocaciones, locuciones, expresiones institucionalizadas, etc.). La asimilación del vocabulario se realiza por medio de un tejido de relaciones, donde cada palabra se junta a otras palabras creando, por tanto, nuevas redes de palabras. Diversos estudios han comprobado el lugar relevante que ocupa el léxico, ya desde los primeros niveles, en la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera (LE) (HIGUERAS GARCÍA, 2017).

La propuesta que presentamos en este material tiene como objetivo la enseñanza y práctica de las **colocaciones**.

¿Qué es una COLOCACIÓN?

Una colocación es una combinación frecuente de palabras, cuyo significado, a diferencia de las locuciones, refleja cada parte constituyente y, por lo tanto, su sentido es literal. Aunque se rigen por las reglas de la lengua, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, por lo que los hablantes nativos las usan de forma intuitiva, sin embargo, su aprendizaje representa una dificultad para los estudiantes de la lengua debido a que su composición es arbitraria. Por ejemplo, en español, se dice **dar clase** y no, *dar aula*, como se dice en portugués.

¿Por qué enseñar COLOCACIONES divergentes de verbo+sustantivo?

Las colocaciones divergentes son las que presentan diferencias entre la lengua portuguesa y la lengua española, en una de sus partes o en ambas, como **tomar el ómnibus** (español) - *pegar o ônibus* (portugués) o **llamar por teléfono** (español) - *fazer uma ligação* (portugués). El alumno no se expresa por listas de palabras, sino por medio de bloques lingüísticos. Por ese motivo, la práctica de las colocaciones facilita que la comunicación sea más específica y fluida al usar la combinación de palabras adecuada a la situación comunicativa. Las colocaciones de verbo+sustantivo conforman un grupo numeroso dentro de la lengua y es posible constatar que los manuales didácticos no presentan actividades específicas para trabajar las colocaciones que difieren entre ambos idiomas. La concientización del alumno, por medio de un aprendizaje explícito y con prácticas variadas, redundará en una mejora significativa de su competencia colocacional.

¿Qué COLOCACIONES enseñar?

Nos hemos valido de una serie de criterios para seleccionar las colocaciones que integran este material didáctico. Frecuencia, dispersión,

utilidad, disponibilidad son criterios que junto con nuestra experiencia didáctica como profesores de español han fundamentado esta selección. Hemos utilizado el *CORPES XXI* (RAE) como instrumento de búsqueda de las colocaciones. Este corpus ofrece una herramienta que permite generar las **coapariciones**, palabras que se combinan con el lema buscado con una frecuencia de 10 ocurrencias en adelante, basada en estadísticas producidas por programas informáticos. En la búsqueda de las coapariciones se pueden utilizar tres filtros: clase de palabra, temática y origen geográfico.

Disponible en:

<http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/colocacion/coaparicion.view>

¿En qué se basa el número de COLOCACIONES por actividad?

Consideramos que no se debe sobreestimar lo que los alumnos asimilan y que depende del contexto y del nivel de los estudiantes la cantidad de palabras que aprenden. Higuera García (2006, p. 110) afirma "que la mayoría de expertos en la enseñanza de léxico desaconsejan presentar y trabajar más de doce unidades léxicas al día".

¿Traducir o no traducir?

Hemos observado que el estudiante no posee una conciencia fraseológica y, por lo tanto, es necesario que perciba las diferencias entre las colocaciones de su lengua materna y las del español. Es por esta razón que recomendamos traducir las colocaciones a su lengua materna cuando la ocasión así lo requiera.

Esperamos que este material ayude a desarrollar en los alumnos la competencia colocacional, dentro del marco comunicativo de la enseñanza de español como LE.

BIBLIOGRAFÍA

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. **Logros y retos de la enseñanza del léxico**. IN: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 13-24.

_____. **Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera**. Málaga: Secretaría General Técnica, ASELE, Colección Monografías Nº 9, 2006.

1) Lista de las colocaciones incluidas en este material

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
abrocharse el cinturón	<i>apertar, pôr o cinto</i>
aclarar un lío	<i>esclarecer uma confusão</i>
apagar el celular, el coche, la computadora, la luz	<i>desligar o celular, o carro, o computador, a luz</i>

arrancar el coche	<i>ligar o carro</i>
arreglar el cuarto	<i>arrumar o quarto</i>
arreglar el problema	<i>resolver o problema</i>
bailar rock	<i>dançar rock</i>
bajar del avión, del ómnibus	<i>descer do avião, do ônibus</i>
buscar ayuda	<i>procurar ajuda</i>
contestar una pregunta	<i>responder uma pergunta</i>
dar envidia	<i>causar, dar, deixar com inveja</i>
dar una mirada	<i>dar uma olhada</i>
darse una ducha	<i>tomar banho</i>
despachar las valijas	<i>despachar as malas</i>
disfrutar del sol	<i>curtir o sol</i>
doblar la esquina	<i>virar a esquina</i>
dormir la siesta	<i>fazer a sesta, tirar uma soneca</i>
enamorarse de un/a chic@	<i>apaixonar-se por um/a garot@</i>
escuchar una canción	<i>escutar uma música</i>
esperar el turno	<i>esperar a sua vez</i>
guiñar un ojo	<i>piscar um olho</i>
hacer burla	<i>fazer deboche</i>
hacer la cama	<i>arrumar a cama</i>
hacer la cola	<i>fazer fila</i>
hacer los deberes	<i>fazer a lição de casa</i>
hacer una tontería	<i>fazer bobagem</i>
hacerse realidad	<i>tornar, virar realidade</i>
invitar a unos amigos	<i>convidar alguns amigos</i>
lavarse los dientes	<i>escovar os dentes</i>
llamar por teléfono	<i>fazer uma ligação</i>
manejar el coche	<i>dirigir o carro</i>
mirar películas, televisión	<i>assistir filmes, televisão</i>
ponerse el uniforme	<i>vestir o uniforme</i>
prender el celular	<i>ligar o celular</i>
probarse ropa	<i>experimentar roupa(s)</i>
recibir un regalo	<i>ganhar um presente</i>
recoger el equipaje	<i>retirar a bagagem</i>
rellenar el formulario	<i>preencher o formulário</i>
sacar conclusiones	<i>tirar conclusões</i>
sacarse la camiseta	<i>tirar a camiseta</i>
sacar fotos	<i>tirar fotos</i>
saludar con cariño	<i>cumprimentar com carinho</i>
sentir nostalgia	<i>sentir, ter saudade</i>
tener clase	<i>ter aula</i>
tener éxito	<i>fazer, ter sucesso</i>
tener ganas	<i>sentir, ter vontade</i>
tomar apuntes	<i>tomar nota</i>
tomar un avión, un ómnibus	<i>pegar um avião, um ônibus</i>
tomar mate	<i>tomar, beber chimarrão</i>

tomar la merienda	<i>fazer um lanche</i>
-------------------	------------------------

2) Tema y distribución de las colocaciones por unidad didáctica

<p>1. <i>Viajar en avión por primera vez: paso a paso</i></p> <p>11 colocaciones</p> <p>Tema: <i>Instrucciones para viajar en avión</i></p>	<p>abrocharse el cinturón apagar el celular, la computadora, la luz bajar del avión despachar las valijas esperar el turno hacer la cola mirar películas rellenar el formulario recoger el equipaje tener ganas tomar un avión</p>
<p>2. <i>Chillie y Pepe</i></p> <p>11 colocaciones</p> <p>Tema: <i>amistad</i></p>	<p>aclarar un lío arreglar el problema dar envidia doblar la esquina guiñar un ojo hacer una tontería hacerse realidad recibir un regalo sacar conclusiones saludar con cariño sentir nostalgia</p>
<p>3. <i>Karma</i></p> <p>11 colocaciones</p> <p>Tema: <i>Decisiones y consecuencias</i></p>	<p>arrancar el coche buscar ayuda contestar una pregunta dar una mirada escuchar una canción hacer burla llamar por teléfono manejar el coche sacarse la camiseta tener éxito tomar la merienda Atención: apagarse el celular, el coche (ya se trabajó en la Actividad 1- apagar el celular)</p>
<p>4. <i>¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?</i></p> <p>11 colocaciones</p>	<p>arreglar el cuarto bailar rock disfrutar del sol dormir la siesta enamorarse de un/a chic@ hacer la cama</p>

<p><i>Tema: Actividades de los adolescentes en general</i></p>	<p>hacer los deberes prender el celular probarse ropa sacar fotos tomar mate Atención: mirar televisión (ya se trabajó en la Actividad 1 - mirar películas)</p>
<p><i>5. ¡Te quiero conocer!</i></p> <p><i>6 colocaciones</i></p> <p><i>Tema: Actividades diarias del alumno</i></p>	<p>darse una ducha invitar a unos amigos lavarse los dientes ponerse el uniforme tener clase tomar apuntes Atención: Estas colocaciones ya se trabajaron en actividades anteriores: bajarse del ómnibus (Actividad 1 - bajar del avión) contestar las preguntas (Actividad 3) hacer la cama (Actividad 4) hacer los deberes (Actividad 4) mirar televisión (Actividad 4) tomar el ómnibus (Actividad 1- tomar el avión)</p>

3) Plan de clase

Sección	Etapa	Objetivos	Material	Tarea del profesor y de los alumnos
Actividad 1. Viajar en avión por primera vez: paso a paso				
1	Presentación	Información práctica sobre viajes en avión. Hablar de experiencias propias y de otros. Conocer vocabulario sobre documentación.	Hoja del alumno: actividades a/b .	Lectura del texto y responder las preguntas. Llamar la atención sobre las expresiones en negrita, como forma de introducir el tema de las COL ⁶⁹ . Debate sobre los documentos necesarios para viajar dentro de Brasil o a otro país y los trámites necesarios para viajar desacompañado.
2	Práctica	Presentar y	Hoja del	Los alumnos escriben

⁶⁹ COL=colocaciones

		practicar COL de v+s ⁷⁰ divergentes entre la LP y la lengua española.	alumno: actividades c/d/e.	el equivalente en portugués de las COL de v+s y el profesor llama la atención: 1) diferencias entre las lenguas 2) arbitrariedad de la formación de las COL.
3	Práctica	Aprender qué son las COL.	Hoja del alumno: actividades f/g. Diccionario.	Los alumnos responden individualmente y se corrige en grupo. Los alumnos perciben que en portugués también hay COL.
4	Producción	Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las COL aprendidas.	Hoja del alumno: actividad h. Texto escrito.	En grupos imaginan un tema para usar las COL aprendidas. Eligen el estilo musical y escriben la canción. El profesor corrige antes de la grabación.
5	Producción		Teléfono celular con grabador.	Los alumnos graban con instrumentos.
Actividad 2. Chillie y Pepe				
1	Presentación	Trabajar la comprensión visual.	Proyector y computadora con audio.	Los alumnos miran el video dos veces.
2	Presentación	Comprender la historia.	Tiras de papel con frases. Proyector y computadora con audio. Hoja del alumno: actividad a.	En grupos ordenan la historia y miran el video nuevamente. Los alumnos marcan el orden correcto. Los alumnos cuentan la historia oralmente y opinan sobre si les gustó y por qué.
3	Práctica	Practicar el vocabulario nuevo. Presentar y practicar COL divergentes.	Hoja del alumno: actividades b/c.	El profesor lee con los alumnos las frases con COL de v+s de la actividad a y repasa el concepto de COL. Los alumnos responden individualmente los ejercicios b/c y se hace la corrección en grupo.
4	Práctica	Reflexión sobre las COL divergentes.	Hoja del alumno: actividad d.	El profesor llama la atención que las COL son idiosincráticas, cada comunidad elige,

⁷⁰ v+s=verbo+sustantivo

				establece y fija por el uso sus propias combinaciones que pasan a ser distintivas de ese grupo de hablantes.
4	Producción	Desarrollar la capacidad de expresarse oralmente y por escrito utilizando las COL.	Hoja del alumno: actividad e.	Los alumnos crean un guion usando 6 de las COL aprendidas ajustado al tiempo del video. El profesor proyecta el video para adaptar los diálogos. El profesor corrige los textos. Los alumnos presentan el guion con el video.
5	Producción	Fomentar el trabajo cooperativo.	Hoja del alumno: Actividad: f.	Los alumnos pasan el guion en limpio (en colores diversos, con estética atrayente) y los cuelgan en una cartelera.
Actividad 3. Karma				
1	Presentación	Presentar y practicar COL divergentes de forma lúdica.	Proyector y computadora o pizarra.	El profesor exhibe en la pantalla o escribe en la pizarra la columna con las COL de v+s en lengua española y explica el vocabulario desconocido. Un alumno elige una de las frases y hace la mímica correspondiente, el resto de la clase adivina.
2	Presentación	Proponer una reflexión sobre la historia que presenta el video.	Proyector y computadora .	Los alumnos ven el video KARMA (dos veces). Los alumnos relacionan el título del video con la historia. Debate sobre la "ley del karma".
3	Práctica	Práctica de las COL por medio de comprensión lectora.	Hoja del alumno: actividades a/b.	Los alumnos marcan la palabra (verbo o sustantivo) que completa la COL y posteriormente la completan. Corrección en grupo.
4	Producción	Práctica lúdica de las COL.	Tarjetas c.	En grupos, los alumnos responden con una COL.

Actividad 4. ¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?				
1	Presentación	Presentar y practicar COL divergentes.	Hoja del alumno: actividad a.	Los alumnos anotan con qué frecuencia realizan las actividades. El profesor se centra en las COL.
2	Práctica y Producción	Hablar de experiencias propias o de otros. Desarrollar la competencia comunicativa usando las COL.	Hoja del alumno: actividades b/c.	Los alumnos averiguan cuáles son las actividades más y menos frecuentes de sus compañeros. Los alumnos comparan la frecuencia de sus actividades con las de los adolescentes peruanos y argumentan.
3	Práctica	Práctica de las COL divergentes de forma lúdica.	Tarjetas d.	Los alumnos juegan al <i>Juego de la Memoria</i> reuniendo la palabra con la imagen y formando la COL.
Actividad 5. ¡Te quiero conocer!				
1	Presentación	Presentar COL divergentes.	Hoja del alumno: actividad a.	Los alumnos leen el texto. El profesor llama la atención sobre las COL de v+s.
2	Práctica	Hablar sobre la rutina diaria de los estudiantes. Practicar el Presente de Indicativo.	Hoja del alumno: actividades b/c.	Los estudiantes eligen, según su rutina, sus actividades diarias. En grupos, los alumnos comparan si todos realizan las mismas actividades.
3	Producción	Repasar las COL trabajadas en todas las unidades y utilizarlas en contexto.	Hoja del alumno: actividad d. Teléfono celular para grabar un video.	Los alumnos, en grupos, crean un video como "youtuber" incluyendo veinte de las COL aprendidas a lo largo de las actividades.
4	Producción	Repasar las COL trabajadas en todas las unidades y utilizarlas en contexto.	Proyector y computadora con reproductor de audio.	Presentación del video.

COL (colocaciones)

v+s (verbo+sustantivo)

4) ACTIVIDADES

CONSEJOS:

- intercalar las unidades didácticas entre las actividades regulares del curso de lengua española;
- al continuar con la siguiente unidad didáctica, repasar las colocaciones ya trabajadas, o siempre cuando una situación así lo posibilite.

ACTIVIDAD 1	
<i>Título:</i>	VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO
<i>Objetivo:</i>	Aprender qué son las colocaciones. Presentar y practicar colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Recibir información sobre viajes en avión. Hablar de experiencias propias y de otros. Conocer vocabulario sobre los documentos necesarios para viajar. Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las colocaciones aprendidas.
<i>Material:</i>	Hojas individuales con la actividad / Un celular con grabador por grupo que puede sustituirse por una presentación del grupo.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 15 años.
<i>Tiempo:</i>	2 sesiones de 45 minutos.

Desarrollo de la actividad:

a) El profesor lee en voz alta el título de la actividad: VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO y pregunta: ¿Quién ha viajado ya en avión? ¿Cómo se debe proceder? Posteriormente, los estudiantes leen el texto. El profesor aclara el vocabulario desconocido y explica que en esta unidad los alumnos trabajarán con las expresiones en negrita, como forma de introducir el tema de las colocaciones.

b) Los alumnos explican su conocimiento sobre el asunto. El profesor complementa e informa los documentos que son necesarios para viajar dentro de Brasil o a otro país y los trámites necesarios para viajar desacompañado. Disponible en:

<http://www.brasil.gov.br/noticias/turismo/2014/05/confira-os-documentos-necessarios-para-a-hora-do-embarque>

c) Los alumnos escriben la equivalencia al portugués de las colocaciones de verbo+sustantivo y el profesor llama la atención sobre las diferencias entre las lenguas.

Respuestas: tomar un avión/*pegar um avião*, mirar películas/*assistir, ver filmes* (también se usa: ver películas), despachar las valijas/*despachar as malas*, hacer la cola/*fazer fila*, esperar el turno/*esperar a sua vez*, tener ganas/*ter vontade*, abrocharse el cinturón/*apertar, colocar, pôr o cinto*,

apagar la luz/*desligar a luz*, apagar el celular/*desligar o celular*, apagar la computadora/*desligar o computador*, bajar del avión/*descer do avião*, rellenar el formulario/*preencher o formulário*, recoger el equipaje/*retirar a bagagem*.

✎ En portugués, también se puede decir *apagar a luz*, *apagar o computador*.

d) El profesor introduce una colocación de verbo+sustantivo que es igual en portugués y en español (**pagar los impuestos**/pagar os impostos). A través de los ejemplos con otros verbos, el profesor ilustra que con el sustantivo **impuestos**, algunas colocaciones **son iguales en ambas lenguas, pero otras no**. Por ejemplo, *implantar/implementar*, *recaudar/arrecadar*, *rebajar/reduzir* (explicar que en español existe el verbo *reducir*, pero no se usa en este caso).

El profesor llama la atención que **las colocaciones son idiosincráticas**, cada comunidad de hablantes termina por fijar determinadas combinaciones que por el uso pasan a ser distintivas de ese grupo. De esta forma los estudiantes perciben que es la comunidad de hablantes que termina por fijar y consagrar las más usuales.

e) Este ejercicio ayuda a reforzar lo visto anteriormente. Los alumnos observan que las colocaciones de verbo+sustantivo en español pueden ser iguales al portugués (como en este ejercicio) o diferentes, y en ese caso puede variar el verbo (**apagar** el celular) o el sustantivo (tener **ganas**).

Respuestas: *prestar atención*, *pasar por un escáner*.

f) Respuestas: a. ganas/ b. apagar/ c. recoger/ d. mirar/ e. tomar/ f. cola - turno/ g. rellenar/ h. abrocharse/ i. despachar/ j. bajar.

g) Es importante que los alumnos noten que en portugués también hay colocaciones y piensen **QUÉ** sustantivos acompañan los verbos de la lengua portuguesa: *ligar*, *preencher* y *pegar*.

Para completar esta actividad, en caso de que desconozcan cómo se dicen los sustantivos en español que acompañan los verbos **prender**, **rellenar** y **tomar**, pueden buscarlos en el diccionario. Sugerimos que averigüen el equivalente del sustantivo, porque la mayoría de los diccionarios escolares no incluyen información sobre las colocaciones en las que el sustantivo puede figurar. Las respuestas son libres. A continuación, algunas de las opciones: 1) computadora, coche, radio, televisión, celular, ventilador, etc. 2) encuesta, planilla, solicitud, test, documento, etc. 3) tren, tranvía, taxi, metro, autobús, ómnibus, etc. Se puede complementar explicando que en español **rellenamos una torta**, **un panqueque**, **una carne**, etc.

h) Para realizar la tarea final (la grabación de una canción), los alumnos, en grupos, piensan un tema en el que puedan usar las colocaciones aprendidas. Recomendamos trabajar con estilos musicales diferentes para motivar a los estudiantes. El profesor corrige antes de la grabación. Grabar la canción en la segunda sesión para que los alumnos puedan traer

instrumentos o puedan traer “un artefacto” (inventado por los alumnos) que funcione como instrumento.

ACTIVIDAD 2	
<i>Título:</i>	CHILLIE Y PEPE https://www.youtube.com/watch?v=R-ufluPWbuM
<i>Objetivo:</i>	Presentar y practicar colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Trabajar la comprensión auditiva. Comprender la historia y poner en práctica el vocabulario nuevo. Desarrollar la capacidad de expresarse oralmente y por escrito utilizando las colocaciones. Fomentar el trabajo cooperativo.
<i>Material:</i>	Hojas individuales con los ejercicios; tiras de papel con las frases; un proyector y una computadora con reproductor de audio.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 15 años.
<i>Tiempo:</i>	2 sesiones de 45 minutos.

Desarrollo de la actividad:

- a) Los alumnos miran el video dos veces. El profesor divide a los alumnos en grupos y entrega las frases en tiras de papel aclarando su significado. Los alumnos ordenan la historia y miran el video nuevamente. Después de corregir, el profesor entrega la **Hoja del alumno** (individualmente) con los ejercicios y los alumnos marcan el orden correcto. Los alumnos cuentan la historia oralmente y opinan sobre cuáles son los motivos por los que se descartan los objetos (antigüedad, costo para arreglarlos, etc.).

1. Cuando cierra la heladera se rompe la manija.
2. Al pasar por una vidriera, ve unas heladeras muy modernas que le dan envidia .
3. Pepe sale de casa para arreglar el problema .
4. En el depósito de chatarra, Chillie se sienta en una hamaca.
5. Chillie mira la foto y siente nostalgia de los buenos tiempos.
6. Pepe encuentra a Chillie y aclara el lío .
7. Pepe abre la heladera, saluda con cariño a Chillie y toma un refresco.
8. Cuando ve la heladera vieja y rota, Chillie se asusta, corre y dobla la esquina .
9. Cuando Pepe pregunta si alguien vio a Chillie, la heladerita le guiña un ojo y le indica el camino.
10. El sueño de Chillie se hace realidad y abraza a Pepe.

11. Pepe vuelve a casa y Chillie no está.
12. Chillie hace una tontería y se marcha de casa.
13. Pepe dice, mostrando el folleto, que Chillie no debe sacar conclusiones .
14. Chillie recibe de regalo una manija nueva.

Respuesta: la secuencia es 7-1-3-5-12-2-11-8-9-4-6-13-14-10

- b) El profesor lee con los alumnos las frases con colocaciones de verbo+sustantivo de la actividad "a", les pregunta si recuerdan qué es una **colocación** y repasan las colocaciones divergentes de verbo+sustantivo trabajadas en la actividad: *Viajar en avión por primera vez: paso a paso.*
- c) **Respuesta:** 1c, 2b, 3e, 4f, 5k, 6d, 7i, 8g, 9a, 10j, 11h.
 ✎ **Se siente nostalgia** por el recuerdo de algo que no volverá, en cambio **extrañar** es sentir la falta de algo, en portugués; la traducción en ambos casos es igual: *ter saudade.*
- d) **Respuesta:** aclarar un lío/*esclarecer uma confusão*, arreglar el problema/*resolver o problema*, dar envidia/*deixar com inveja*, doblar la esquina/*virar a esquina*, guiñar un ojo /*piscar o olho*, hacer una tontería/*fazer bobagem*, hacerse realidad/*tornar, virar realidade*, recibir un regalo/*ganhar um presente*, sacar conclusiones/*tirar conclusões*, saludar con cariño/*cumprimentar com carinho*, sentir nostalgia /*sentir, ter saudade.*
- e) Los alumnos crean un guion libre usando **6** de las colocaciones aprendidas que se ajuste al tiempo del video. El profesor proyecta el video varias veces para adaptar los diálogos. Antes de la presentación, el profesor corrige los textos.
- f) Los alumnos pasan el guion en limpio (en colores diversos, con estética atrayente) y los cuelgan en una cartelera con las fotos de Chillie y Pepe.

Los autores de este corto son Susan Yung, Emily Buchanan y Esther Parobek. "Runaway" es la historia sobre un malentendido entre un chico y su heladera de 1950.

- ❖ En el caso de que no sea posible proyectar el video, se puede contar la historia por medio de fotos.
https://www.google.com.br/search?q=el+refrigerador+chillie&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj87KSotoTgAhVxH7kGHd3xA8EQ_AUIDigB&biw=1242&bih=569

ACTIVIDAD 3	
<i>Título:</i>	KARMA https://www.youtube.com/watch?v=3HG9w2p2FiY
<i>Objetivo:</i>	Presentar y practicar colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Proponer una reflexión sobre la historia que presenta el video. Práctica de las colocaciones por medio de comprensión lectora.
<i>Material:</i>	Proyector y computadora/ Hojas individuales con la actividad/ Tarjetas.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 15 años.
<i>Tiempo:</i>	2 sesiones de 45 minutos.

Desarrollo de la actividad:

El profesor exhibe en la pantalla o escribe en la pizarra las colocaciones de verbo+sustantivo en lengua española y explica el vocabulario desconocido. Es recomendable no escribir la equivalencia en la lengua portuguesa, solo de forma oral ante las dudas del alumno.

Un alumno elige una de las frases y hace la mímica correspondiente, el resto de la clase adivina.

tomar la merienda	<i>fazer um lanche</i>
contestar la pregunta	<i>responder uma pergunta</i>
manejar el coche	<i>dirigir o carro</i>
escuchar una canción	<i>escutar uma música</i>
apagarse el coche	<i>desligar-se o carro</i>
llamar por teléfono	<i>fazer uma ligação</i>
apagarse el celular	<i>desligar-se o celular</i>
sacarse la camiseta	<i>tirar a camiseta</i>
buscar ayuda	<i>procurar ajuda</i>
tener éxito	<i>fazer, ter sucesso</i>
dar una mirada	<i>dar uma olhada</i>
hacer burla	<i>fazer deboche</i>
arrancar el coche	<i>ligar o carro</i>

Los alumnos ven el video KARMA (dos veces). No es necesario que comprendan los diálogos, se puede pasar el video SIN AUDIO, lo importante es que entiendan la historia. Los alumnos relacionan el título del video con la historia de Javier. El profesor pregunta si los alumnos saben el significado de "karma". De acuerdo con la "ley del karma", cada causa ocasiona un efecto, una acción buena o mala trae consecuencias buenas o malas. Los alumnos relacionan el título con la historia de Javier.

👉 karma es un extranjerismo que también se puede escribir carma, aunque la forma más usada es con "k".

a) Los alumnos reciben la hoja de trabajo e, individualmente, leen el texto y marcan la palabra (verbo o sustantivo) que forma parte de la colocación. Se corrige en grupo y se aclaran las dudas.

Respuestas: tomar la merienda, contesta la pregunta, dirige el coche, escucha una canción, el coche se apaga, llamar por teléfono, el celular se apaga, se saca la camiseta, buscar ayuda, tener éxito, dar una mirada, hace burla, el coche arranca.

b) Los alumnos completan la colocación copiando del texto.

✎ Dentro de la colocación puede haber una palabra que no forma parte de la misma como: **escuchar en la radio una canción.**

✎ El profesor explica la diferencia entre **apagar el celular** (alguien apaga el celular) y **apagarse el celular** (el celular se apaga solo), es el mismo caso de **apagarse el coche** (el coche se apaga solo).

c) Los alumnos, divididos en grupos, compiten con dos tipos de tarjetas:

CONTESTA el profesor lee la pregunta y un alumno responde

MÍMICA el alumno que recibe la tarjeta realiza la mímica y su grupo adivina la colocación. Gana el grupo que obtenga más puntos.

CONTESTA ¿Qué es tomar una merienda ?	CONTESTA ¿Ya buscaste ayuda ? ¿En qué momento?
CONTESTA Explica esta frase. "Anitta tiene mucho éxito"	CONTESTA ¿Qué se puede manejar además de un coche?
CONTESTA ¿En qué momentos das una mirada ?	CONTESTA Si una persona tiene éxito en su trabajo significa que ...
CONTESTA Di el nombre de dos prendas de vestir que te sacas cuando hace calor.	CONTESTA ¿Qué hace un chofer?
CONTESTA ¿En qué situación haces burla ?	CONTESTA ¿Qué es lo opuesto de arrancar el coche ?
CONTESTA Describe dos situaciones en que debes apagar el celular .	CONTESTA ¿Cuál es la canción que ya escuchaste más veces?
CONTESTA ¿Qué pregunta no puedes contestar ?	CONTESTA ¿Cuándo se apaga el coche ?
MÍMICA llamar por teléfono	MÍMICA manejar un coche
MÍMICA escuchar una canción	MÍMICA sacarse la camiseta
MÍMICA dar una mirada	MÍMICA sacarse las medias
MÍMICA hacer burla	MÍMICA tomar una merienda

- ❖ Sugerimos la gamificación como motivación, por medio del diseño de tarjetas premio, a partir de las propuestas de recompensa de los alumnos.
- ❖ En caso de que no sea posible proyectar el video, se puede trabajar el material utilizando sólo las hojas del alumno.

ACTIVIDAD 4	
<i>Título:</i>	¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN LOS ADOLESCENTES BRASILEÑOS EN SU TIEMPO LIBRE?
<i>Objetivo:</i>	Presentar y practicar colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Hablar de experiencias propias o de otros. Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las colocaciones aprendidas.
<i>Material:</i>	Hojas individuales con la actividad.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 15 años.
<i>Tiempo:</i>	2 sesiones de 45 minutos.

Desarrollo de la actividad:

- a) Se presenta el tema con una lista de actividades que los adolescentes realizan en su tiempo libre. El profesor aclara el vocabulario desconocido. Los alumnos anotan con qué frecuencia las realizan. El profesor explica que todas son **COLOCACIONES** (de verbo+sustantivo) y llama la atención sobre las diferencias entre las lenguas (**las colocaciones divergentes están en negrita**).

✋ en español se usa *andar* **EN + medio de locomoción**.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia	Siempre
1. Chatear por whatsapp / <i>falar pelo whatsapp</i>		2. Disfrutar del sol / <i>curtir o sol</i>		
3. Jugar en el teléfono/ <i>jogar no telefone</i>		4. Probarse ropa / <i>experimentar roupa</i>		
5. Andar en bicicleta/ <i>andar de bicicleta</i>		6. Mirar televisión / <i>assistir televisão</i>		
7. Salir con amigos/ <i>sair com amigos</i>		8. Arreglar el cuarto / <i>arrumar o quarto</i>		
9. Dormir la siesta / <i>fazer a sesta, tirar uma soneca</i>		10. Asistir a shows/ <i>ir a shows</i>		
11. Salir de compras/ <i>sair às compras</i>		12. Enamorarse de un/a chic@ / <i>apaixonar-se por um/a garot@</i>		
13. Prender el celular / <i>ligar o celular</i>		14. Hacer la cama / <i>arrumar a cama</i>		
15. Sacar fotos / <i>tirar fotos</i>		16. Hacer deporte/ <i>fazer esporte</i>		
17. Tomar mate / <i>tomar, beber chimarrão</i>		18. Tocar un instrumento/ <i>tocar um instrumento</i>		
19. Hacer amigos/ <i>fazer amigos</i>		20. Hacer los deberes / <i>fazer a lição (de casa)</i>		
21. Estar con la familia/ <i>estar com a família</i>		22. Bailar rock / <i>dançar rock</i>		

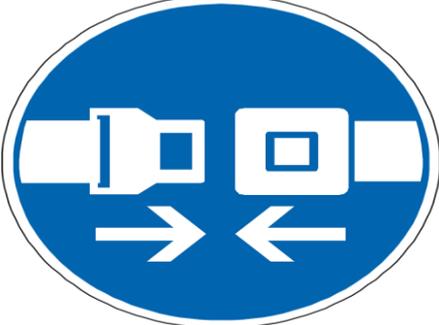
- b) Los alumnos averiguan cuáles son las tres actividades más frecuentes y las tres menos frecuentes de sus compañeros.
- c) Comparan la frecuencia de sus actividades con las de los adolescentes peruanos y argumentan.
- d) Juegan al *Juego de la Memoria* con las colocaciones de esta unidad y repasan otras de unidades anteriores.

Instrucciones: Se mezclan todas las cartas y se colocan boca abajo. El grupo de cartas que lleva el verbo y la imagen tendrá un color diferente de las cartas que llevan el sustantivo. El primer alumno que juega da

vuelta dos cartas. Si forman la colocación se las lleva, si no, las vuelve a dar vuelta y continúa jugando el siguiente jugador.

Disfrutar del	 A photograph of a bright sun setting over a range of mountains, with the sky in shades of orange and yellow.
Probarse	 A photograph of a woman with long brown hair looking at a rack of clothes in a clothing store. A red shirt is hanging on a mannequin in the background.
Mirar	 A photograph of a large, black flat-screen television on a silver stand.
Arreglar	 A photograph of a child's bedroom with a white bed, a bookshelf, and a window.
Dormir	 A photograph of a tabby cat curled up and sleeping on a white chair with black spots.

	<p>un/a chic@</p>
	<p>el celular</p>
	<p>Fotos</p>
<p>Tomar</p>	
<p>Hacer</p>	
	<p>Rock</p>

<p>Hacer</p>	
	<p>el pantalón</p>
	<p>el cinturón</p>
<p>Recibir</p>	
<p>Escuchar</p>	

<p>Rellenar</p>	
<p>Hacer</p>	
<p>Tomar</p>	
<p>Tomar</p>	
	<p>un ojo</p>

ACTIVIDAD 5	
<i>Título:</i>	¡TE QUIERO CONOCER!
<i>Objetivo:</i>	Presentar y practicar colocaciones de verbo+sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Hablar sobre la rutina diaria de los estudiantes. Practicar el Presente de Indicativo. Repasar, por medio de la tarea final, todas las colocaciones trabajadas en las 5 unidades y utilizarlas en contexto.
<i>Material:</i>	Celular para grabar; proyector y computadora.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 15 años.
<i>Tiempo:</i>	2 sesiones de 45 minutos.

Desarrollo de la actividad:

- Los alumnos leen el texto sobre la rutina de Agustín, individualmente, y el profesor se centra en las colocaciones llamando la atención de los estudiantes.
- Marcan, según su rutina, las actividades que realizan diariamente.
- En grupos, los alumnos comparan si todos realizan las mismas actividades.

El profesor llama la atención sobre las colocaciones nuevas y sobre las colocaciones que ya se han trabajado en las otras actividades.

- **COLOCACIONES nuevas**

darse una ducha/*tomar banho*

invitar a unos amigos/*convidar alguns amigos*

lavarse los dientes/*escovar os dentes*

ponerse el uniforme/*vestir o uniforme*

tener clase/*ter aula*

tomar apuntes/*tomar nota*

- **COLOCACIONES** que el alumno ya trabajó anteriormente

hacer la cama	Unidad 4	contestar las preguntas	Unidad 3
tomar un ómnibus	Unidad 1	hacer los deberes	Unidad 4
bajarse del ómnibus	Unidad 1	mirar televisión	Unidad 1 (mirar películas)

TAREA FINAL

d) Los alumnos, en grupos, crean un video incluyendo veinte colocaciones aprendidas a lo largo de las actividades. Sugerimos hacerlo como si fueran youtubers, pues los estudiantes conocen el formato de este tipo de programa. Se puede procurar, a modo de ejemplo, videos de youtubers de la comunidad hispana. Con la tarea finalizada se realiza una presentación de todos los videos. Asimismo, se puede realizar una votación por parte de otros profesores para dar un premio al mejor video, a la mejor actuación y al actor revelación.

- ❖ En caso de que no se disponga de soporte tecnológico, los alumnos pueden presentar "en vivo" o por medio de historietas, posters, fanzines, etc.

APÉNDICE C – 2ª Propuesta: LECTURA EN LÍNEA MATERIAL DEL ALUMNO

Disponible en:

<http://aprendercolocaciones.pbworks.com/w/page/131278473/LECTURA%20EN%20ESPA%C3%91OL%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20DE%20COLOCACIONES%20DIVERGENTES%20DE%20SUSTANTIVO%20Y%20VERBO>

LECTURA EN ESPAÑOL PARA EL APRENDIZAJE DE COLOCACIONES DIVERGENTES DE SUSTANTIVO Y VERBO

¡VIVAN LOS BIZCOCHOS Y LOS ALFAJORES!



Flor se va de intercambio a Montevideo, capital de Uruguay, y encuentra un tesoro. Con Flor descubrirás nuevas costumbres y practicarás las **COLOCACIONES** de verbo y sustantivo diferentes entre español y portugués.

Las **COLOCACIONES** son combinaciones de palabras que se usan juntas, algunas son **IGUALES** en español y en portugués como **tener una entrevista** (español) = **ter uma entrevista** (portugués)

pero otras son **DIFERENTES** como

tener éxito (español) ≠ **ter sucesso** (portugués)

tener clase (español) ≠ **ter aula** (portugués)

Encontrarás las colocaciones diferentes del portugués en letra negrita y este enlace abrirá una ventana. De esta forma conocerás cómo se dice en portugués y un ejemplo de cómo se usan.

Forma tu pandilla y descubre la historia de Flor.

Presta atención, cuando encuentres la sección **PALABRAS ASOCIADAS**, completa las tareas y gana puntos. El premio final es... Ya verás. Cada pandilla abrirá su propia wiki para hacer las tareas.

¡BUENA SUERTE!

Para entrar en la historia pulsa [aquí](#)

Fotografías: PIXABAY. Disponible en: <https://pixabay.com/es/> y de autoría propia.

EL COMIENZO

Personajes principales: Flor (Florencia), Pedro, Maty (Matheus) y Cris (Cristina) (brasileños) y Susy (Susana), Guille (Guillermo), Sole (Soledad) y Agustín (uruguayos).



Estoy en el primer año de la enseñanza secundaria. Mi escuela se llama *Elis Regina* y queda en Porto Alegre [1]. Mi nombre completo es Florencia María, pero todos me conocen por Flor. Florencia era el nombre de una actriz argentina que le gustaba a mi mamá y María se llaman todas las mujeres de mi familia. Por suerte, mi apellido es cortito y fácil, Pérez, con zeta al final, a la española. Hace un año que estudio español en la escuela y me encantan las canciones de Calle 13 [2]. Un día, al pasar por el mural de la Lengua Española, vi una noticia sobre el intercambio de alumnos con una escuela uruguaya. Paré de golpe y leí con mucha atención. ¡Era la oportunidad de mi vida!

Por supuesto que me inscribí de inmediato. Este año, mis notas son mejores que las del año pasado y además, estoy charlando menos y portándome mucho mejor. A la semana siguiente tuve una entrevista, en español, con la comisión del intercambio y **contesté muchas preguntas**. Finalmente, la gran noticia, había sido seleccionada. Voy a participar, con otros tres alumnos, de un intercambio con la escuela José Artigas, de Montevideo, capital del Uruguay. Será una semana de grandes desafíos.

En la escuela

Cris: —¡Estoy muy nerviosa! Por suerte está todo pronto. Salimos el sábado que viene a las 22:00 y llegamos a la terminal de ómnibus *Tres Cruces*, en Montevideo, a las 10:00 de la mañana.

Flor: —Yo tuve que sacar una identidad nueva porque la anterior tenía una foto mía con 3 años y en la escuela me avisaron que no me servía para viajar. Además ya tengo la autorización de mis padres para viajar sola. ¿Y tú Cris?

Cris: —Todo listo para el viaje. Mis documentos ya están en la riñonera [3] con el pasaje del ómnibus.

Después de los contactos previos y algunas sesiones de Skype entre los intercambistas, finalmente conocí a mi "hermana" Susy y a sus padres. Ahora sólo falta hacer la valija y llevar las golosinas recomendadas por los chicos que fueron el año pasado: muchos *ticholos* [4], caramelos de coco, varias cajas de bombones y algunas latas de leche condensada para hacer masitas brasileñas.

Para continuar pulsa [aquí](#).

[1] Video sobre Porto Alegre en español

<https://www.youtube.com/watch?v=3U2evc8ky3E>

[2] Latinoamérica <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

[3] Pequeño bolso con cierre que se lleva en la cintura.

[4] A los dulces de banana se les llama *ticholos* en Uruguay.

CONTESTAR LAS PREGUNTAS

contestar las preguntas - *responder às perguntas*

Los candidatos contestan las preguntas de los electores.

PARA VOLVER AL COMIENZO PULSA AQUÍ.

PARA VOLVER AL VIERNES PULSA AQUÍ.

1º día SÁBADO



En la terminal de ómnibus.

Pedro: —¡Qué valija grande Flor! Recuerda que vamos sólo una semana. Yo estoy llevando esta mochila.

Flor: —Yo no quiero pasar ni frío, ni calor, voy preparada para todas las estaciones del año.

Después de **despachar la valija** y guardar cuidadosamente el ticket que me dio la empresa, subí al ómnibus. Las familias se despiden con una lista de recomendaciones. Sonríe mientras recuerdo las mías: “En Montevideo hace calor, pero como está a orillas del Río de la Plata, hace más frío que en Porto Alegre, por lo tanto **te pones una chaqueta** para ir al colegio. No te olvides de ayudar en las tareas de la casa, **hacer la cama, arreglar tu cuarto**, es como si estuvieras en tu propia casa. Tampoco te olvides de...”.

Ya no escucho nada más y recorro el ómnibus con la mirada. Tiene dos pisos, abajo, los asientos se pueden inclinar totalmente, como una cama, y son más caros. Nosotros estamos en el primer piso con asientos reclinables. Hay dos baños, uno abajo y otro en el piso superior. Una azafata, como la de los aviones, acompaña el viaje. La vi subir al ómnibus con muchas bandejitas y refrescos. A mi lado está sentada Cris que está cursando segundo. Ya la conocía de vista y me cae muy simpática.

El ómnibus sale puntualmente a las 22:00 y la azafata nos pide para **abrocharnos el cinturón**. También explica cómo será el viaje. Los documentos ya están con ella, pues se encargará de los trámites en la Aduana. En seguida, **prende las teles**, hay tres, una adelante, otra en el medio y la última, en el fondo del ómnibus. La película es argentina y se

llama *El cuento chino*, con Ricardo Darín. Ya la vi en el cine, es muy divertida. La azafata le da a cada pasajero una almohada y una manta. Empieza el viaje.

El autobús tiene wifi así que al minuto les escribo a los chicos de la escuela, todos quieren saber las novedades, **saco fotos** del interior del ómnibus y las subo al whatsapp. Quien se sienta en el primer asiento tiene un enorme ventanal delante y los afortunados fueron Maty y Pedro, pero con Cris ya arreglamos para sentarnos allí después de la frontera.

En Pelotas, el bus para en la terminal y suben más pasajeros. Todos los asientos están ocupados. Después de salir de Pelotas, la azafata reparte una bandeja con un sándwich de jamón y queso, un pancito, cubiertos de plástico y una tartaleta de frutilla de postre y otra bandeja caliente de pollo con raviolos. Está todo exquisito. Además la azafata ofrece agua o refresco.

Cuando terminamos de ver la película, la azafata **apaga la luz** y las personas intentan dormir. Me despierto en la frontera, cuando vuelven a **prender la luz**. El conductor y la azafata **bajan del ómnibus** con los documentos para hacer los trámites. Estamos en el Chuí. Primero, el autobús para en la Aduana brasileña para presentar los documentos para salir de Brasil y después cruzamos la frontera, que es una avenida común con tiendas de ambos lados y paramos en Chuy, en la Aduana uruguaya, para hacer la documentación de ingreso. Cambiamos de asiento con Maty y Pedro. Dormimos un poco más y llegamos a Punta del Este. Desde la ventana veo la playa bañada por el océano Atlántico. Allí se bajan varias personas. Seguimos viaje a Montevideo. Faltan dos horas. La azafata nos devuelve nuestros documentos. ¡Mmmmmmm! Tengo hambre, pero por suerte ya viene el desayuno: café con leche con un alfajor, un paquetito de galletitas saladas y caramelos.

Todo riquísimo. ¡Qué hambre tengo!

1) PALABRAS ASOCIADAS



a) En la novela, la azafata prende y apaga la luz. Busca y escribe a continuación, 5 objetos que puedes prender y apagar.

1. prendo y apago _____
2. prendo y apago _____
3. prendo y apago _____
4. prendo y apago _____
5. prendo y apago _____

b) Busca una foto o dibuja las siguientes colocaciones.

1. hacer la cama
2. sacar fotos
3. contestar la pregunta

Para continuar pulsa [aquí](#)

DESPACHAR LA VALIJA

despachar la valija - *despachar a mala*

Primero hay que entregar los documentos y después despachar las valijas.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

PONERSE LA ROPA

ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme - *vestir uma jaqueta, uma camiseta, o uniforme*

Me pongo la chaqueta porque tengo frío.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

HACER LA CAMA

hacer la cama - *arrumar a cama*

Me parece una buena idea si ayudas en las tareas domésticas como lavar los platos o hacer la cama.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

ARREGLAR EL CUARTO

arreglar el cuarto - *arrumar o quarto*

Desde luego que puedes jugar en el celular, pero primero tienes que arreglar el cuarto.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

ABROCHARSE EL CINTURÓN

abrocharse el cinturón - *apertar, pôr o cinto*

Mira este video <https://www.youtube.com/watch?v=bv4kO9N9hPw> y verás cómo debes abrochar el cinturón de seguridad.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

PRENDER LA TELE

prender la televisión, la luz, la radio - *ligar a televisão, a luz, o rádio*

Si llegas a casa temprano, prende la televisión que van a mostrar un reportaje muy interesante.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

SACAR FOTOS

sacar fotos - *tirar fotos*

En algunos museos no se pueden sacar fotos, porque las obras corren peligro con los flashes accidentales.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL LUNES PULSA [AQUÍ](#)

APAGAR LA LUZ

apagar la luz - *desligar a luz*

No te olvides de apagar la luz cuando salgas del cuarto.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

BAJAR DEL ÓMMNIBUS

bajar del ómnibus - *descer do ônibus*

Me equivoqué y me bajé del ómnibus en la parada anterior.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

2º día DOMINGO

El recibimiento en la terminal de Montevideo fue fabuloso. Susy, mi "hermana" uruguaya me esperó con un cartel enorme con mi nombre lleno de flores de todos los colores. Después me contó que se había levantado tempranísimo para hacerlo. Guillermo, el "hermano" de Pedro llevó globos verdes y amarillos. Había que ver la cara de Maty cuando su "hermano" le quiso dar un beso en la mejilla. Fue muy divertido.

—¡Sólo beso a las chicas! —gritó Maty.

—Yo también —explicó Pedro.

—En Uruguay y Argentina los hombres también se saludan de esta forma

—explicaron los chicos uruguayos

—A veces se acompaña de varias palmadas en la espalda —agregó Guillermo.

Susy vino a buscarme con sus padres. **Recogimos mi equipaje** y de la terminal nos fuimos en coche a su casa, que queda en el barrio Punta Gorda. Cuando el papá de Susy intentó **arrancar el coche**, nada... Después otra vez y nada.

—¿El coche tiene nafta[1]? —preguntó **haciendo burla** la mamá.

Por suerte en la tercera tentativa, finalmente arrancó y el papá **manejó el coche** en silencio hasta llegar a su casa. Susy vive en una casa con jardín y dormiremos en la misma habitación. El cuarto tiene un ropero con un espejo enorme en la puerta. Su papá trabaja en una oficina pública y su mamá vende ropa. Susy es hija única.

Por la tarde fuimos a la playa. Cruzamos la calle, **doblamos la esquina**, compramos bizcochos [2] para la merienda en la panadería y el Río de la Plata apareció en el horizonte.

Flor: —¡Qué cerca está la playa! En Porto Alegre, si quieres ir a la playa, precisas **tomar un ómnibus** o ir en coche, el viaje dura unas horas.

Susy: —Bueno, aquí, si está lindo voy a la playa todos los días. ¿Vamos a jugar a las paletas? ¿Qué te parece?



Flor: —¡Buenísimo! ¡Dale!

Después caminamos por la orilla hasta las rocas, mientras **disfrutábamos del sol** en la cara.

—¿Qué te parece? Otro día podemos **invitar a unos amigos** a la playa. Va a ser muy divertido —dice Susy

—¡Por supuesto! —le respondo.

Seguimos caminando y un chico nos llama la atención. Es muy alto y está usando, a pesar del calor, un poncho de lana con un sombrero mexicano enorme. Es muy raro porque camina de cuclillas por entre las rocas. El sombrero le tapa la cara casi por completo. Con Susy lo miramos, nos miramos y nos ponemos a reír. De repente, entre las rocas, veo brillar algo. Es una moneda dorada, la levanto y la guardo en el bolsillo del short.

Esa noche, mientras cenábamos, **miramos la tele**. Un periodista estaba entrevistando a unas personas, en la Playa Verde, que habían visto a un hombre con poncho y sombrero mejicano que **se había sacado la ropa** para después internarse en el mar y nadar hasta una lancha. No había vuelto y las personas mostraban el poncho y el sombrero sobre las rocas. Con Susy nos acordamos del chico que habíamos visto en la playa, realmente era un caso muy extraño.

Para continuar pulsa **aquí**

[1] A la gasolina se la conoce como nafta en Argentina, Uruguay y Paraguay.

[2] Pequeños panes dulces o salados hechos con harina, levadura, sal, azúcar y grasa.

RECOGER EL EQUIPAJE

recoger el equipaje - *retirar a bagagem*

Aquí tienes el boleto para recoger el equipaje.

PARA VOLVER PULSA **AQUÍ**

ARRANCAR EL COCHE

arrancar el coche - *ligar o carro*

No consigo arrancar el coche, ¿por qué no pruebas tú?

PARA VOLVER PULSA **AQUÍ**

HACER BURLA

hacer burla - *fazer deboche*

¿Conoces la diferencia entre hacer burla y bromear? Cuando haces burla es "de alguien" y cuando bromear lo haces "con alguien".

PARA VOLVER PULSA **AQUÍ**

MANEJAR EL COCHE

manejar el coche - *dirigir o carro*

Voy a manejar el coche más rápido, estoy atrasado.

PARA VOLVER PULSA **AQUÍ**

DOBLAR LA ESQUINA

doblar la esquina - *virar a esquina*

Tienes que caminar dos cuadras y doblar la esquina, allí encontrarás la tienda que estás buscando.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR EL ÓMNIBUS

tomar el ómnibus - *pegar o ônibus*

¿Qué prefieres, tomar un taxi o tomar un Uber?

PARA VOLVER AL DOMINGO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

DISFRUTAR DEL SOL

disfrutar del sol - *curtir o sol*

Hoy no tengo clase por la tarde, así que podemos ir al parque y disfrutar del sol.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

INVITAR A UNOS AMIGOS

invitar a unos amigos - *convidar alguns amigos*

Voy a invitar a unos amigos a la fiesta de 15 años de mi hermana.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

MIRAR TELEVISIÓN

mirar televisión - *assistir televisão*

Por la tarde, quiero mirar televisión.

PARA VOLVER AL DOMINGO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

SACARSE LA ROPA

sacarse la ropa - *tirar a roupa*

Si tienes calor, te sacas la chaqueta y la dejas en la silla.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

3º día LUNES

Mi primer día en la escuela.

Cuando llegamos a la escuela, nuestros compañeros de grado nos esperaban en el patio. El director nos dio la bienvenida agradeciendo nuestra visita. Nos dijo que esperaba que disfrutemos de nuestra estadía. Después **recibimos regalos**: un paquete de alfajores, una agenda, un banderín y la camiseta del uniforme. Nos llevaron a clase, a mí me tocó en

la de Susy, sus compañeros son muy simpáticos y enseguida me sentí cómoda.

Al mediodía volvimos a casa. Susy puso los platos y le ayudé a calentar la comida que había dejado pronta su mamá. Comimos ñoquis con tuco[1].



Susy: —Hoy es 29. La tradición dice que debajo del plato de ñoquis hay que poner algún billete o moneda para atraer la suerte.

Flor: —Voy a traer la moneda que encontré en la playa ayer. ¿Por qué las monedas atraen la suerte?

Susy: —Cuenta la leyenda que hace muchísimo tiempo unos campesinos invitaron a comer a Pantaleón, un joven médico cristiano, y le sirvieron ñoquis. Después de comer encontraron unas monedas de oro debajo del plato y como fue un año de buena pesca y excelente cosecha, así empezó la costumbre.

Flor: —Preciso de suerte para pasar de año con muy buenas notas. Aquí está mi moneda.

—Flor, ¡esta moneda no es uruguaya! ¿Es brasileña? —dice Susy, mirando la moneda de ambos lados

Flor: —No, no es brasileña. La encontré ayer en la playa, cuando caminábamos entre las rocas.

Susy: —¿De qué país será?

Flor: —Vamos a comer. Tengo mucha hambre...

Por la tarde fuimos a la casa de los abuelos de Susy que viven en un apartamento en el barrio Ciudad Vieja y ya están jubilados. Paseamos por la peatonal y caminamos hasta el Mercado del Puerto. Volvimos por la rambla bordeando el Río de la Plata. Y llegamos hasta el Cubo del Sur, que es lo que queda de una muralla que rodeaba Montevideo, de la época del dominio español. De cuatro cañones que tenía, sólo queda uno de hierro. Susy me explica que es un trozo de la historia de Montevideo, de cuando los españoles dominaban estas tierras. Hoy sólo hay pescadores. Me **saqué una foto** como recuerdo. Cuando volvimos **tomamos la merienda** que nos preparó la abuela de Susy, un vaso de achocolatado frío con masitas de frutilla con dulce de leche.

Susy: —En casa hay un libro sobre monedas, y podemos **buscar ayuda** sobre el origen de tu moneda.

Cuando regresamos, Susy sacó de la biblioteca un libro enorme. Juntas nos pusimos a hojearlo con la moneda en la mano. De repente, Susy se puso seria.

—¡Mira esta foto! —gritó Susy

Era la foto de un pescador con la “moneda” en la palma de la mano. La nota que acompañaba la foto decía: “*El galeón La Esperanza zarpó desde Buenos Aires rumbo a España cargado de oro para la Corona, pero debido a una fuerte tormenta naufragó en las costas del Río de la Plata en el año de 1718. Hace seis meses, Juan Sosa, de profesión pescador, presentó tres monedas antiguas, en buen estado, ante la Intendencia de Montevideo para averiguar si realmente tenían valor. Las tres monedas fueron examinadas y certificadas por la compañía Numismatic Guaranty Corporation, de Londres, que comprobó que formaban parte de un lote de 145 monedas de oro acuñadas a mano en México y Perú entre 1685 y 1718, durante los reinados de Carlos II y Felipe V. Lamentablemente Juan Sosa murió de un infarto y el resto de las monedas nunca fue recuperado*”.

—¿Es una moneda de oro? —dijo asustada

Susy: —Vamos a hacer un experimento para comprobar si es oro.

En ese momento me acordé del mejicano desaparecido y mi corazón latió aceleradamente. Me faltó el aire y hablé susurrando:

—El chico estaba buscando las monedas que el pescador había escondido entre las rocas y usaba el poncho para disimular las herramientas.

—¿Y esta moneda? —dijo Susy haciéndola girar entre los dedos.

—¿Será que **tuvo éxito** o tal vez esta era la moneda que usaba como modelo? —complementé.

—No hay cómo saber la respuesta. Tenemos que volver mañana a la playa —dijo Susy.

2) PALABRAS ASOCIADAS

a) En la novela Flor **toma un ómnibus**. ¿Qué otro medio de locomoción puedes **tomar**?

1. tomar _____ 2. tomar _____
3. tomar _____ 4. tomar _____

b) Escribe el nombre de:

1. Un regalo que recibiste en tu cumpleaños. Ejemplo: En mi cumpleaños **recibí de regalo** una caja de bombones.

2. Un regalo que recibiste en Navidad.

3. Un regalo que deseas recibir en el futuro.

1. En mi cumpleaños _____
2. En Navidad _____
3. Me gustaría _____

c) Si tengo frío **me pongo la gorra** y si tengo calor **me saco la chaqueta**.

Completa con otros ejemplos:

1. Si voy a la escuela y tengo frío **me pongo** _____ y también **me pongo** _____ .
2. Si tengo calor y estoy en casa **me saco** _____ y también **me saco** _____ .

Para continuar pulsa [aquí](#).

[1] Salsa de tomate con carne.

RECIBIR REGALOS

recibir regalos - *ganhar presentes*

Me gusta recibir regalos.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

SACAR FOTOS

sacar fotos - *tirar fotos*

En algunos museos no se pueden sacar fotos, porque las obras corren peligro con los flashes accidentales.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL LUNES PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR LA MERIENDA

tomar la merienda - *fazer um lanche*

Termino este trabajo y podemos salir a tomar la merienda en el jardín.

PARA VOLVER AL LUNES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

BUSCAR AYUDA

buscar ayuda - *procurar ajuda*

El gobierno municipal busca ayuda financiera para crear una banda musical juvenil.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

TENER ÉXITO

tener éxito - *fazer, ter sucesso*

Juanes es un cantante que tuvo mucho éxito en su carrera.

Aquí están sus canciones más famosas <https://www.axs.com/las-diez-mejores-canciones-de-juanes-115632>

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

4º día MARTES

El despertador suena a las 6 en punto. Siento como si me despertara de un sueño, un sueño que **se hizo realidad**. Mientras **me lavo los dientes**, me miro en el espejo y pienso que una parte de mí no quiere volver a Porto Alegre y ya **siento nostalgia** de mi familia uruguaya. Por la mañana, nos preparamos para ir al colegio. El papá de Susy **prende la radio** y están pasando el pronóstico del tiempo:

El Servicio Meteorológico Nacional informa que la jornada de hoy en la ciudad de Montevideo y alrededores se presenta, por la mañana, con cielo despejado a algo nublado, con una temperatura estimada entre 15 y 25 grados. Habrá vientos leves o moderados del sector norte, mientras que para la tarde-noche aumentará la nubosidad. Aviso a la población de la costa: durante las próximas 48 horas una intensa corriente de resaca asolará nuestra costa debido a un terremoto subterráneo producido en aguas próximas del Océano Atlántico.

Flor piensa, qué momento ideal para una búsqueda al tesoro. En la escuela tenemos una reunión con la Comisión de Intercambio. Los profesores quieren saber cómo estamos y sobre nuestras nuevas familias. Pedro es el primero en hablar.



Pedro: —Ayer fuimos a un restaurant a cenar e **hice una tontería**. Mi papá me preguntó qué quería y como desde que estoy en Montevideo no como porotos, pedí un plato de arroz con porotos. Todos se pusieron a reír. ¡Qué vergüenza! El papá me explicó que en Uruguay no se acostumbra comer porotos, y si los comen, son los blancos, y como ensalada. Entonces me recomendaron que pidiese un chivito canadiense **[1]**. Casi no lo pude terminar de tan grande que era el plato. ¡Estaba buenísimo! Nos acostamos tardísimo, pero hoy llegué puntual —dijo con una sonrisa enorme.

—¿Nos quieres **dar envidia** Pedro? —preguntó Maty con cara de enojado y continuó:

—Anoche mi familia me llevó al estadio Centenario a ver un partido entre Nacional y Peñarol. Fue grandioso. Mi familia es hincha de Nacional y **me puse una camiseta** celeste de este equipo. **Hicimos la cola** y cuando llegamos a las gradas, la barra brava estaba cantando el himno. El partido terminó 0 a 0 y después comimos un choripán **[2]** en uno de los carritos de comida que había al lado del estadio.

Cris: —Ayer fue el cumpleaños de mi mamá uruguaya y vino toda la familia. Comí masitas surtidas, de coco, manzana, dulce de leche, crema, comí sándwiches de jamón y queso, pildoritas, pizza fría en cuadraditos y una torta. No había "docinhos", sólo masitas. Todos querían conversar conmigo y me hacían un montón de preguntas. Yo les dije, mostrando la torta, que parecía una "Marta Rocha". Y la abuela me respondió toda enojada que ella la había hecho y no *Marta Rocha*. Les tuve que contar

quién fue *Marta Rocha*[3]. Me di cuenta que los uruguayos no tienen la menor idea de nuestras costumbres. Todos se rieron mucho.

Flor: —Yo comí asado con ensalada mixta[4]. Mi papá uruguayo me explicó que la mayoría de las casas tienen una parrilla donde se pone el asado, que puede acompañarse con chorizo, morcilla, molleja o chinchulín y el fuego se prende con leña y no con carbón. En la casa de Susy hay un parrillero en el jardín y mi papá hizo el asado despacito y cenamos como a las 22:00.

Después de la reunión con la comisión tuvimos clase de historia y el profesor me contó sobre el Carnaval en Uruguay y el candombe, que es un ritmo que trajeron los esclavos africanos, pero que se convirtió en algo típico uruguayo. Son como 50 comparsas con 60 integrantes que golpean los tambores en el desfile de Llamadas. Y además se festeja el Carnaval más largo del mundo, dura 40 días y las personas van al Teatro de Verano o a los tablados a ver a las murgas. Es diferente de lo que **miramos en la tele** en Brasil, porque no hay lentejuelas, ni plumas. Las murgas preparan canciones con protestas y críticas de temas políticos y sociales y sus integrantes se maquillan y usan ropas coloridas.

Por la tarde empezamos nuestra búsqueda del tesoro. Recorrimos la playa varias veces y especialmente la zona de las rocas. A pesar de la resaca que dejaba las rocas a la vista, la búsqueda resultó un fracaso y volvimos decepcionadas y cansadas para casa. Decidimos pedirles ayuda a los chicos. La resaca solo dura hasta mañana y después ya será tarde.

La mamá de Susy nos estaba esperando con el mate y los bizcochos.

—Primero van a **tomar la merienda** y después, Susy, ¡a **hacer los deberes!**, — dice la mamá.

Me llama la atención que los uruguayos **toman mate** a cualquier hora del día y en todos lados, no sólo dentro de casa. Las personas van por la calle con su termo debajo del brazo. La mamá me explicó que el origen de esta costumbre es de la época precolombina y que los colonizadores españoles la adoptaron rápidamente. Los fines de semana, las plazas, la rambla y hasta las playas se llenan de personas tomando mate.

Para continuar pulsa aquí

[1] Es un pan con un trozo de carne vacuna con jamón, panceta, queso muzzarella, lechuga, tomate, huevo duro, morrón y mayonesa. Además viene acompañado por un enorme plato de papas fritas.

[2] Es un chorizo a la parrilla con chimichurri, que es un condimento con perejil, ají y orégano y se come dentro de un pan.

[3] Marta Rocha es una modelo brasileña que fue Miss Brasil en 1954 y casi ganó el concurso Miss Universo. Uno de los homenajes que recibió fue la receta de una torta que lleva su nombre y es muy conocida en algunos estados brasileños, con yemas y nueces.

[4] Ensalada de lechuga y tomate.

HACERSE REALIDAD

hacerse realidad - *tornar, virar realidade*

Mi sueño se hizo realidad, van a construir una piscina en la escuela.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

LAVARSE LOS DIENTES

lavarse los dientes - *escovar os dentes*

Siempre me lavo los dientes después de las comidas.

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

SENTIR NOSTALGIA

sentir nostalgia - *sentir, ter saudade*

Siento nostalgia de las comidas que mi abuela preparaba.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

PRENDER LA TELE

prender la televisión, la luz, la radio - *ligar a televisão, a luz, o rádio*

Si llegas a casa temprano, prende la televisión que van a mostrar un reportaje muy interesante.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

HACER UNA TONTERÍA

hacer una tontería - *fazer bobagem*

Debes pensar bien antes de hacer una tontería.

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

DAR ENVIDIA

dar envidia - *causar, dar, deixar com inveja*

¿Cómo dar envidia a tus amigos? Muy fácil, estudia mucho y saca nota 10.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

PONERSE LA ROPA

ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme - *vestir uma jaqueta, uma camiseta, o uniforme*

Me pongo la chaqueta porque tengo frío.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

HACER COLA

hacer cola - *fazer fila*

Si usted compró las entradas por internet, pase directamente sin hacer cola, sólo precisa mostrar la imagen en su celular.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

MIRAR TELEVISIÓN

mirar televisión - *assistir televisão*

Por la tarde, quiero mirar televisión.

PARA VOLVER AL DOMINGO PULSA [AQUÍ](#)
 PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR LA MERIENDA

tomar la merienda - *fazer um lanche*

Termino este trabajo y podemos salir a tomar la merienda en el jardín.

PARA VOLVER AL LUNES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

HACER LOS DEBERES

hacer los deberes - *fazer a lição de casa*

Primero hacemos los deberes y después vemos una película en la tele.

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR MATE

tomar mate – *tomar chimarrão*

En Uruguay, el mate se toma caliente y amargo y se bebe por una bombilla.

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MIÉRCOLES PULSA [AQUÍ](#)

5º día MIÉRCOLES



Hoy, en la clase de Dibujo, la profesora nos mostró un cuadro con el mapa de América del Sur, *América invertida* [1], del artista uruguayo Joaquín Torres García. Como en el mapa, el sur es el norte, la profesora nos preguntó si el mapa del cuadro estaba correcto. Nadie contestó.

La profesora: —Les voy a dar una pista, ¿cómo se guiaban los exploradores en la época en que Cristóbal Colón llegó a América?

Susy **espera su turno** y contesta: —Miraban las estrellas.

La profesora: —Muy bien, Susy. Magallanes y Colón navegaron guiándose por la Estrella del Norte y por ese motivo el norte pasó a ser referencia, pero no hay una explicación científica sobre qué parte se debe poner arriba en el mapa y qué parte se pone abajo. Es simplemente una convención. Y Torres García, por medio de este mapa, nos mostró que se puede ver el mundo desde varios ángulos, dándole otra forma.

Ese día me quedé pensando en las palabras de la profesora. Todo depende de la forma en que se miren las cosas.

El profesor Gonzalo, de Idioma Español, nos dio una clase sobre el gaucho, símbolo importantísimo de la cultura rioplatense y sobre aspectos del folklore uruguayo como el pericón [2], la milonga [3] y la payada [4]. El tema me interesó y **tomé apuntes** de todo lo que el profe dijo. Descubrí que los *gaúchos* y los uruguayos tenemos mucho en común como tomar mate, algunas palabras de nuestro vocabulario, comer *churrasco*, el clima, ...

En el recreo, Agustín, el hermano uruguayo de Maty, vino a charlar conmigo.

Agustín: —¿Qué es lo que más te gusta del Uruguay?

Flor: —Me encanta el dulce de leche. Me gusta muchísimo. Sabes que hasta como con cucharita, directo del frasco.

Agustín: —¿Qué te parece si hoy de tarde salimos a dar una vuelta y comemos un helado de dulce de leche?

En un segundo tuve una idea magnífica y le respondí:

—¿Y si nos encontramos en la Playa Verde?

Reunimos a todos los chicos, Cris y su hermana uruguaya Sole, Pedro y su hermano uruguayo Guille, Maty y Agustín y les contamos sobre la moneda y la nota en el libro. Quedamos en encontrarnos por la tarde en la Playa Verde y estuvimos de acuerdo que deberíamos tener mucho cuidado. No sabíamos qué había pasado con el mejicano. Sole nos contó que ya había visto, una vez, un aparato que servía para localizar metales. En grupo, decidimos que no teníamos dinero para alquilar un aparato [5] de este tipo y tampoco podíamos preguntar porque podía ser peligroso.

Por la tarde nos encontramos en las rocas de la Playa Verde. Todos le **dieron una mirada** a la moneda y quedaron muy entusiasmados. Los ocho salimos cada uno por su lado. Después de una hora de búsqueda, hicimos una pausa para **tomar mate** y comer unos bizcochos.

De pronto, como en cámara lenta, veo, a lo lejos, a Guille resbalándose entre el musgo de las rocas descubiertas por la resaca. Lo veo tratando de agarrarse de algo y finalmente cayendo de costado. Pedro salta entre las rocas para ayudarlo.

Pedro: —¡Guille! ¡Guille!

Todos corrimos hasta la roca y vimos a Guille salpicado de sangre. Se había cortado el brazo con el borde filoso de la roca. Sentí como Sole empezó a temblar asustada.

—Estoy bien, no se preocupen. No me golpeé la cabeza, sólo el brazo — dijo Guille haciendo muecas de dolor.

Pedro: —Parece que al caerse sobre la roca se apoyó sobre el brazo y por eso se cortó.

Cris: —¡Guarden la calma! Precisamos limpiar la herida y ver si el brazo está roto.

Sole: —Estoy mareada.

Todos la miramos. Sole estaba blanca como un papel. Lo último que queríamos era que se desmayara. Agustín la rodeó con el brazo.

Agustín: —Sabes Sole que hay un pueblo que vive en la isla de Yap, en Micronesia que usa las rocas como moneda. Guille quiso volverse rico rápido y pensó: “en lugar de una moneda me voy a llevar una roca enorme a Porto Alegre”.

Sole dio una carcajada y se repuso.

Cuando estábamos ayudando a Guille a levantarse vimos que con la fuerza de la caída le había sacado un trozo a la roca y estaba a la vista un hueco enorme que contenía tres envoltorios. De inmediato Agustín los sacó con cuidado y ante nuestro asombro vimos tres bolsas de tela que al abrirlas contenían... monedas.

A partir de ese momento, los sucesos ocurrieron de forma muy rápida. Sole ya repuesta de su casi desmayo tomó uno de los paquetes y Pedro y yo los otros —eran pesados— y subimos corriendo a la rambla. No paramos de correr hasta la casa de Susy. Entre Agustín, Susy y Maty cargaron a Guille y lo trajeron sangrando. Cris recogió nuestras cosas, y todos corriendo llegamos a la casa de Susy sin aliento. Parecíamos un grupo de corrida. Teníamos mucho miedo de que el mejicano apareciese o que alguien nos estuviera observando y nos detuviese. Por fortuna, la zona de las rocas estaba desierta.

La madre de Susy tuvo un susto cuando abrió la puerta y entramos a la casa. De tanto correr estábamos sin aire. Le contamos atropelladamente un resumen de lo que había ocurrido. Había que **aclarar el lío**. Primero, **llamó por teléfono** a los padres de Guille que lo llevaron rápidamente al hospital. Después llamó a los padres de Agustín y Sole que vinieron enseguida. Además vino el tío de Sole que es un coleccionista muy reconocido para ayudar a **arreglar el problema**. Y también llamamos a nuestros padres y les contamos la historia. En suma que todos se enojaron muchísimo. Nos decían que podíamos haber sido secuestrados o muertos por la banda del mejicano. El tío de Sole contó las monedas, 123, más la moneda que yo tenía en el bolsillo daba un total de 124 monedas.

A pesar de estar nerviosos teníamos hambre, por eso pedimos pizza con fainá[6] y cenamos todos juntos. El tío de Sole, en un estudio preliminar confirmó que eran monedas de oro pertenecientes a *La Esperanza*. Como ya tenía experiencia en tesoros explicó que la legislación prevé que el 50% de los bienes rescatados pertenecen al gobierno, mientras que el 50% restante a su descubridor y se dispuso a encargarse de hacer los trámites necesarios. Así que tuvimos que **rellenar un formulario** con nuestros datos. La casualidad quiso que estuviéramos todos juntos buscando el tesoro. Era justo que se repartiera entre los ocho.

Por la noche llamó la madre de Guille. Le habían dado diez puntos en el brazo, pero, por suerte, no se lo había quebrado.



3) PALABRAS ASOCIADAS

Contesta las preguntas:

1. ¿Qué información siempre escribes cuando **rellenas un formulario**?

2. ¿Cuántas veces por día, los dentistas recomiendan que las personas **se laven los dientes**?

3. ¿Qué significa **aclarar un lío**?

4. ¿Cuándo fue la última vez que **llamaste por teléfono** a alguien? ¿Y por qué?

5. Explica brevemente cómo se **toma mate**.

Para continuar pulsa [aquí](#)

[1] *América Invertida* de Joaquín Torres García.

<https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>

[2] Danza folclórica que consiste en un conjunto de ocho parejas.

[3] Género musical folclórico rioplatense proveniente de la cultura gauchesca

[4] Versos que se cantan como recitando, de forma improvisada entre dos o más payadores y tratan de temas de la vida cotidiana.

[5] <https://www.youtube.com/watch?v=bjhaGwHMTDE>

[6] El fainá es un plato hecho a base de harina de garbanzos, agua, aceite de oliva, sal y pimienta. Suele consumirse acompañando la pizza.

ESPERAR EL TURNO

esperar el turno - *esperar a sua vez*

Estoy esperando mi turno en la cola.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR APUNTES

tomar apuntes - *tomar nota*

Durante la consulta, el médico siempre toma apuntes de los síntomas del paciente .

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

DAR UNA MIRADA

dar una mirada - *dar una mirada*

Antes de guardar el álbum, ¿me dejas dar una mirada?

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR MATE

tomar mate - *tomar, beber chimarrão*

En Uruguay, el mate se toma caliente y amargo y se bebe por una bombilla.

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MIÉRCOLES PULSA [AQUÍ](#)

ACLARAR UN LÍO

aclarar un lío - *esclarecer uma confusão*

Valentina viene hoy a casa y va a aclarar este lío.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

LLAMAR POR TELÉFONO

llamar por teléfono - *fazer uma ligação*

Te llamé por teléfono varias veces y te dejé un mensaje. ¿Dónde estabas?

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

ARREGLAR EL PROBLEMA

arreglar el problema - *resolver o problema*

Conozco una manera de arreglar el problema, no te preocupes.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

RELLENAR UN FORMULARIO

rellenar un formulario - *preencher um formulário*

Para hacer la matrícula del curso hay que rellenar el formulario.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

6º día JUEVES

Por la mañana suena el despertador y me cuesta muchísimo salir de la cama. **Me doy una ducha** y **me pongo el uniforme**, una remera blanca, una campera deportiva azul y un pantalón jeans. **Hago la cama**. Empiezo el día con un achocolatado y una medialuna de jamón y queso. Después **me lavo los dientes**, me pongo protector solar y me pinto los labios.

Susy da un grito: —¡Flor, o te apuras o me voy sola! Susy recoge sus libros y se va corriendo.

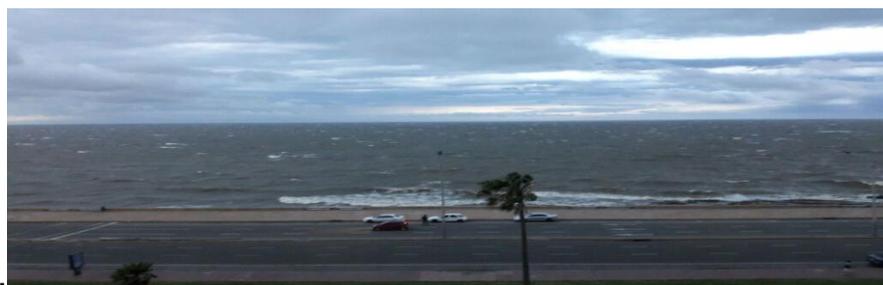
Corro a la parada y **tomamos el ómnibus**. Por suerte, hay asientos libres. Después de **bajar del ómnibus** caminamos dos cuadras hasta la escuela. Voy entrando y mis compañeros de clase me **saludan con cariño**. **Tengo muchas ganas** de quedarme a vivir para siempre en Montevideo.

En la primera hora **tenemos clase** de Literatura. Entre los poemas que leyó el profesor, el que más me gustó fue uno de Mario Benedetti [1]. *Memorándum*, que dice así:

*Uno llegar e incorporarse el día
 Dos respirar para subir la cuesta
 Tres no jugarse en una sola apuesta
 Cuatro escapar de la melancolía
 Cinco aprender la nueva geografía
 Seis no quedarse nunca sin la siesta
 Siete el futuro no será una fiesta
 Y ocho no amilanarse todavía
 Nueve vaya a saber quién es el fuerte
 Diez no dejar que la paciencia ceda
 Once cuidarse de la buena suerte
 Doce guardar la última moneda
 Trece no tutearse con la muerte
 Catorce disfrutar mientras se pueda.*

El poema se parece mucho conmigo. Yo no dejo escapar las oportunidades y trato de no estar triste. Y ahora estoy aprendiendo una nueva geografía. Por otro lado, creo que tengo ser más prudente y paciente. Yo nunca tengo paciencia. Quiero todo ya, de inmediato. Me irrito cuando tengo que esperar. El profesor nos explicó que el poeta, ya con experiencia, recomienda tener cuidado y ser consciente de nuestras acciones. Ahora soy fan de Mario Benedetti. Después de las clases, a la hora del recreo, nos toca a los brasileños elegir la música y nos divertimos bailando todos juntos.

Al mediodía, vamos a almorzar a la casa de los abuelos de Susy. Viven en un apartamento sobre la rambla [2].



De postre, comemos Chajá. Es un postre típico con merengue. ¡Riquísimo! Si pudiera me llevaba una docena para Porto Alegre.

Por la tarde vamos al Shopping Punta Carretas [3] que antes de ser un Shopping fue la Cárcel de Punta Carretas y tenía alrededor de 400 celdas. En 1994 la reciclaron y la convirtieron en un centro comercial. Entramos a las tiendas y **nos probamos ropa**. Me compré una pollera vaquero y un buzo celeste. Después comimos un helado de cucurucho, yo pedí uno de dulce de leche granizado y Susy uno de sambayón [4]. ¡Fue un paseo genial!

Para continuar pulsa [aquí](#)

[1] Aquí tienes otros poemas de Mario Benedetti <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti.htm>

[2] Es una avenida que recorre toda la costa de Montevideo.

[3] Shopping Punta Carretas, ex cárcel <https://www.youtube.com/watch?v=91413qI3-DI>

[4] Crema hecha con yema de huevo, azúcar y vino.

DARSE UNA DUCHA

darse una ducha - *tomar banho*

Me doy una ducha y voy a tu casa.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

PONERSE LA ROPA

ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme - *vestir uma jaqueta, uma camiseta, o uniforme*

Me pongo la chaqueta porque tengo frío.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

HACER LA CAMA

hacer la cama - *arrumar a cama*

Me parece una buena idea si ayudas en las tareas domésticas como lavar los platos o hacer la cama.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

LAVARSE LOS DIENTES

lavarse los dientes - *escovar os dentes*

Siempre me lavo los dientes después de las comidas.

PARA VOLVER AL MARTES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

TOMAR EL ÓMNIBUS

tomar el ómnibus - *pegar o ônibus*

¿Qué prefieres, tomar un taxi o tomar un Uber?

PARA VOLVER AL DOMINGO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

BAJAR DEL ÓMMNIBUS

bajar del ómnibus - *descer do ônibus*

Me equivoqué y me bajé del ómnibus en la parada anterior.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL JUEVES PULSA [AQUÍ](#)

SALUDAR CON CARIÑO

saludar con cariño - *cumprimentar com carinho*

Saluda a tus padres, de mi parte, con cariño y diles que los visitaré el próximo año.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

TENER GANAS

tener ganas - *sentir, ter vontade*

Tengo ganas de aprovechar la oportunidad y participar del intercambio escolar.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

TENER CLASE

tener clase - *ter aula*

Los lunes y miércoles tenemos clase de historia.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

PROBARSE ROPA

probarse ropa - *experimentar roupa*

En España, proponen cobrar a las personas que se prueban ropa en las tiendas y no compran para así apoyar a la economía local y evitar que compren por la internet.

PARA VOLVER PULSA [AQUÍ](#)

7º día VIERNES

Al levantarnos de la cama, el papá de Susy nos muestra la noticia de primera plana del diario *El País*. Con asombro leemos:

De acuerdo con el sector de numismática del Archivo Patrimonial de la República se habría hallado un tesoro compuesto por valiosas monedas de oro proveniente de un galeón que naufragó en las costas de la ciudad de Montevideo. La primera versión indica que un grupo de turistas brasileños, acompañados por amigos uruguayos encontraron escondido, entre las rocas de Playa Verde, varios paquetes que contenían en su interior este tesoro. No ha sido posible identificar a quienes casualmente dieron con las monedas.



En ese momento suena el teléfono, es el tío de Sole, que confirma que las monedas se encuentran en excelente estado de preservación debido a que la roca las había protegido del deterioro natural por la exposición a las aguas. Y también avisa que llamará nuevamente cuando tenga más novedades.

Hoy es el último día de clase y vamos a festejar el cumpleaños de Guille. Como de noche habrá una fiesta de cumple/despida en su

casa, **dormimos la siesta** después del almuerzo. Luego pasamos la tarde charlando.

Al llegar nos recibe Guille con un vendaje enorme en el brazo y quejándose de dolor. Primero me pongo triste porque le duele el brazo, pero después lo veo conversando muy animado con Cris... Mejor no **sacar conclusiones**.

En ese momento los chicos rodean a Pedro que **baila rock** como un profesional. Todos aplauden. La música acaba, viene un reggaetón y todos nos ponemos a bailar.

Comemos masitas, torta y hacia las nueve cantamos feliz cumpleaños en español:

*Que los cumplas feliz,
que los cumplas feliz,
que los cumplas,
que los cumplas,
que los cumplas feliz.*

La torta de dulce de leche está riquísima con pastillas coloridas y flores de chocolate.



Hay sándwiches de jamón y queso y masitas.

Agustín: —Hola, te estaba esperando. Ayer soñé contigo. Te cuento mi sueño. Estábamos todos en la misma clase y el profesor de Historia me hacía preguntas y yo **contestaba las preguntas** en portugués. Y tú me decías, "Agustín, aquí se habla español".

Como no sabía qué decir, me reí durante unos segundos. Busqué sorprendida un tema de conversación y como no se me ocurrió nada me reí de nuevo.

Agustín: — **Escucha esta canción**, es de Jorge Drexler. ¿La conoces? Se llama Telefonía [1].

Flor: — No, no la conozco.

Agustín: — La puedes buscar en el celular.

Busco la canción en el celular y leo la letra. Mi corazón late muy fuerte, es tan fuerte lo que siento que no tengo palabras.

Agustín: — **Me enamoré de una chica** brasileña así que voy a tener que estudiar mucho, sacar las mejores notas del mundo para ir el año que viene a Porto Alegre.

Nos ponemos a bailar, muy cerca uno del otro, cierro los ojos y de pronto, de una forma muy dulce, me besa. En ese momento, suena el celular de Susy, es su padre que está en la puerta esperando.

Esta semana cambi3 mi vida. ¿Ser3 que existe una conexi3n especial con ciertas personas?

4) PALABRAS ASOCIADAS

a) Ahora que ya sabes qu3 hace Flor todas las mañanas, completa las acciones.

1. Flor _____ **el pijama.**
2. _____ **una ducha.**
3. _____ **los dientes.**
4. _____ **la cama.**
5. _____ **el uniforme.**
6. _____ **el cuarto.**
7. _____ **el 3mnibus.**

b) Vamos a jugar:

<https://create.kahoot.it/share/flor-y-su-pandilla/e5a220ee-60a9-46d3-9d0c-17e3597f76c2>

Para continuar pulsa aqu3

[1] *Telefon3a*, de Jorge Drexler <https://www.youtube.com/watch?v=Wn4neB3uV6c>

DORMIR LA SIESTA

dormir la siesta - *fazer a sesta, tirar uma soneca*

Los domingos despu3s del almuerzo siempre duermo la siesta.

PARA VOLVER PULSA [AQU3](#)

SACAR CONCLUSIONES

sacar conclusiones - *tirar conclus3es*

El resultado de las encuestas permite sacar conclusiones sobre qui3n ser3 el futuro presidente.

PARA VOLVER PULSA [AQU3](#)

BAILAR ROCK

bailar rock - *dançar rock*

Prefiero mil veces bailar rock que bailar reggaeton.

PARA VOLVER PULSA [AQU3](#)

CONTESTAR LAS PREGUNTAS

contestar las preguntas - *responder às perguntas*

Los candidatos contestan las preguntas de los electores.

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQU3](#)
PARA VOLVER AL VIERNES PULSA [AQU3](#)

ESCUCHAR UNA CANCI3N

escuchar una canci3n - *escutar uma m3sica*

Siempre que escucho mi canci3n favorita me acuerdo de los momentos que pasamos juntos.

PARA VOLVER PULSA [AQU3](#)

ENAMORARSE DE UN@ CHIC@

enamorarse de un/a chic@ - apaixonar-se por um/a garot@

En la fiesta me enamoré de Valentina en dos minutos.

PARA VOLVER AL VIERNES PULSA AQUÍ

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA AQUÍ

8º día SÁBADO

Abro los ojos. Hoy que puedo dormir hasta más tarde, me despierto temprano. Lo primero que veo es un poster de la banda Iron Maiden. Me quedo acostada mirando los posters de bandas que Susy tiene colgados en la pared. Extraño mucho a mi familia, pero también quiero quedarme con mis amigos. Estoy triste, pero los chicos prometieron comunicarse por whatsapp y visitarme en Porto Alegre.

—¿Estás durmiendo? —pregunta Susy.

Me siento en la cama. Susy se levanta, se acerca y sin decir nada me abraza en silencio.

Susy: —¡Mira! ¡Sobre tus zapatos! ¡Los Reyes Magos vinieron y te trajeron un regalito!



—¿Reyes Magos? —pregunto.

Susy: —Es una larga historia. Los Reyes Magos, Melchor, Gaspar y Baltasar vienen el 6 de enero, en camello, de Oriente y traen regalos a los niños que se portaron bien y siempre los dejan sobre sus zapatos. Parece que te has portado bien. Por eso te trajeron un regalo “fuera de temporada”. ¡Qué suerte tienes! A mí nunca me pasó. Es muy raro —me dice Susy mirándome con cara divertida.

Con una sonrisa en los labios abro el paquete. Es un colgante con el mapa de Uruguay. Me lo pongo de inmediato.

—Te quiero mucho hermanita —le digo emocionada.

Susy me responde con una mueca y las dos nos ponemos a reír.

La madre de Susy prepara el mejor desayuno del mundo: achocolatado con bizcochos calentitos de la panadería.

Estábamos desayunando cuando llama el tío de Sole y habla con el padre de Susy que nos queda mirando mientras conversa. Después se acerca y me **guiña un ojo** para tranquilizarme.

Padre de Susy: —Tengo una excelente noticia para darles. Un banco internacional va a adquirir 50% de las monedas y el resto va a remate. Por mis cálculos todos los chicos recibirán una suma de dinero que dejará su futuro asegurado.

Susy, la mamá y yo nos ponemos a saltar y a gritar todos juntas abrazadas.

¿Cuál es la probabilidad de encontrar un tesoro? El tío de Sole, usando palabras difíciles, dijo que en nuestro caso fue un "*suceso aleatorio*" y que no había cómo saber que íbamos a encontrar un tesoro. Yo pienso que no fue una casualidad, porque si no hubiéramos decidido aceptar el desafío de buscar el tesoro, no lo habríamos encontrado. Creo que nuestras acciones son el resultado de lo que decidimos hacer. Hay una frase que me gusta y por ese motivo la aprendí de memoria: *Si no lo intentas, no será posible*.

Al mediodía, comimos todos juntos un asado de tira en la casa de Agustín. Todavía escucho los latidos de mi corazón. Fue todo tan rápido. Nos despedíamos con un beso. Puedo decirlo a los cuatro vientos, **me enamoré de Agustín** desde el primer momento en que lo vi. El próximo año va a venir a Porto Alegre. Ya los extraño a todos. Miro por la ventana del ómnibus y pienso, ¡qué bueno que en el mundo todavía existen tesoros!



FIN

PALABRAS ASOCIADAS: TAREA FINAL

En esta historia ocurre un hecho insólito, Flor y sus amigos encuentran monedas de oro de un galeón del SXVII. Piensa con tu pandilla en un hecho insólito (poco frecuente o inverosímil) y escribe una historia corta incluyendo veinte de las colocaciones que aprendiste en esta novela. Tu profesor te ayudará con recursos y herramientas de internet. El formato es libre, puedes crear un comic en viñetas, un fanzine, un álbum, etc. Todos ganarán puntos y al final habrá un vencedor.

GUIÑAR EL OJO

guiñar el ojo - *piscar o olho*

Me guiñó un ojo y me pidió que guardase el secreto.

PARA VOLVER AL VIERNES PULSA [AQUÍ](#)

ENAMORARSE DE UN@ CHIC@

enamorarse de un/a chic@ - *apaixonar-se por um/a garot@*

En la fiesta me enamoré de Valentina en dos minutos.

PARA VOLVER AL VIERNES PULSA [AQUÍ](#)

PARA VOLVER AL SÁBADO PULSA [AQUÍ](#)

APÉNDICE D – 2ª Propuesta: LECTURA EN LÍNEA MANUAL DEL PROFESOR

Disponible en: <http://profesorcolocaciones.pbworks.com/w/page/133889928/FrontPage>

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

LAS COLOCACIONES

El vocabulario o léxico de una lengua está formado por palabras y, también, por conjuntos más o menos estables de dos o más palabras (colocaciones, locuciones, expresiones institucionalizadas, etc.). La asimilación del vocabulario se realiza por medio de un tejido de relaciones, donde cada palabra se junta a otras palabras creando, por tanto, nuevas redes de palabras. Diversos estudios han comprobado el lugar relevante que ocupa el léxico, ya desde los primeros niveles, en la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera (LE) (HIGUERAS GARCÍA, 2017).

La propuesta que presentamos en este material tiene como objetivo la enseñanza y práctica de las **colocaciones**.

¿Qué es una COLOCACIÓN?

Una colocación es una combinación frecuente de palabras, cuyo significado, a diferencia de las locuciones, refleja cada parte constituyente y, por lo tanto, su sentido es literal. Aunque se rigen por las reglas de la lengua, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, por lo que los hablantes nativos las usan de forma intuitiva, sin embargo, su aprendizaje representa una dificultad para los estudiantes de la lengua debido a que su composición es arbitraria. Por ejemplo, en español, se dice **dar clase** y no, *dar aula*, como se dice en portugués.

¿Por qué enseñar COLOCACIONES divergentes de verbo+sustantivo?

Las colocaciones divergentes son las que presentan diferencias entre la lengua portuguesa y la lengua española, en una de sus partes o en ambas, como **tomar el ómnibus** (español) - *pegar o ônibus* (portugués) o **llamar por teléfono** (español) - *fazer uma ligação* (portugués). El alumno no se expresa por listas de palabras, sino por medio de bloques lingüísticos. Por ese motivo, la práctica de las colocaciones facilita que la comunicación sea más específica y fluida al usar la combinación de palabras adecuada a la situación comunicativa. Las colocaciones de verbo+sustantivo conforman un grupo numeroso dentro de la lengua y es posible constatar que los manuales didácticos no presentan actividades específicas para trabajar las colocaciones que difieren entre ambos idiomas. La concientización del alumno, por medio de un aprendizaje

explícito y con prácticas variadas, redundando en una mejora significativa de su competencia colocacional.

¿Qué COLOCACIONES enseñar?

Nos hemos valido de una serie de criterios para seleccionar las colocaciones que integran este material didáctico. Frecuencia, dispersión, utilidad, disponibilidad son criterios que junto con nuestra experiencia didáctica como profesores de español han fundamentado esta selección. Hemos utilizado el CORPES XXI (RAE), como instrumento de búsqueda de las colocaciones. Este corpus ofrece una herramienta que permite generar las **coapariciones**, palabras que se combinan con el lema buscado con una frecuencia de 10 ocurrencias en adelante, basada en estadísticas producidas por programas informáticos. En la búsqueda de las coapariciones se pueden utilizar tres filtros: clase de palabra, temática y origen geográfico.

Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/colocacion/coaparicion.view>

¿En qué se basa el número de COLOCACIONES por actividad?

Consideramos que no se debe sobreestimar lo que los alumnos asimilan y que depende del contexto y del nivel de los estudiantes la cantidad de palabras que aprenden. Higuera García (2006, p. 110) afirma "que la mayoría de expertos en la enseñanza de léxico desaconsejan presentar y trabajar más de doce unidades léxicas al día".

¿Traducir o no traducir?

Hemos observado que el estudiante no posee una conciencia fraseológica y, por lo tanto, es necesario que perciba las diferencias entre las colocaciones de su lengua materna y las del español. Es por esta razón que recomendamos traducir las colocaciones a su lengua materna cuando la ocasión así lo requiera.

Esperamos que este material ayude a desarrollar en los alumnos la competencia colocacional, dentro del marco comunicativo de la enseñanza de español como LE.

BIBLIOGRAFÍA

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. **Logros y retos de la enseñanza del léxico**. IN: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 13-24.

_____. **Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera**. Málaga: Secretaría General Técnica, ASELE, Colección Monografías Nº 9, 2006.

<i>Título:</i>	¡VIVAN LOS BIZCOCHOS Y LOS ALFAJORES!
<i>Objetivo:</i>	Aprender y practicar colocaciones de verbo y sustantivo divergentes entre la lengua portuguesa y la lengua española. Conocer vocabulario y costumbres del Uruguay. Hablar de experiencias propias y de otros. Desarrollar la capacidad de expresarse utilizando las colocaciones aprendidas.
<i>Material:</i>	Wiki con textos y actividades.
<i>Nivel:</i>	A2; alumnos entre 12 y 16 años.
<i>Tiempo:</i>	8 sesiones de 45 minutos (estimado).

- a) Cada colocación trabajada en el material didáctico se resalta por un link individual, a través del cual se abre una ventana. En la misma se presenta la colocación en lengua española, en rojo, seguida por su equivalencia más usual en la lengua portuguesa, en letra itálica. También se incluye una frase, como ejemplo, que permite inferir su uso en la lengua. Como hay colocaciones que aparecen en más de una oportunidad, por último, figuran los links para volver al día correspondiente. Es importante que los alumnos perciban que las colocaciones que están en negrita son diferentes entre el portugués y el español y que los enlaces posibilitan que ellos conozcan y se sirvan de esta información para la resolución de las actividades.
- b) La narrativa incluye otras colocaciones, además de las trabajadas. Sin embargo, debido a una organización didáctica, se decidió focalizar las colocaciones destacadas en el material.
- c) El material admite que se realice un trabajo intercultural, pues hay diversas referencias a la cultura uruguaya que el profesor podrá ampliar. Las notas, al pie de la página, aclaran el significado de algunas palabras o connotaciones culturales.
- d) La novela presenta como nexo argumental el intercambio escolar que realiza un grupo de jóvenes brasileños de Porto Alegre a Montevideo, Uruguay. La historia comienza con una portada introductoria en la que se explica el concepto de colocación y los objetivos del material. A partir de este momento, se recomienda que el profesor divida a sus alumnos en grupos para la realización de las actividades. Existen dos opciones a elección, o cada grupo abre una

pbwork y el profesor va corrigiendo o cada grupo elabora un cuaderno de actividades con las respuestas pedidas.

- e) La historia está dividida en secciones, inicia con *EL COMIENZO* y después se suceden los ocho días del intercambio, de sábado a sábado. Al final del texto del 1º día *SÁBADO*, se presentan, con el título *PALABRAS ASOCIADAS*, actividades en las que buscamos promover el aprendizaje de las colocaciones y que los alumnos deberán completar antes de pasar al día siguiente. Este tipo de ejercicio se repite también los días Lunes, Miércoles y Viernes y por último, al final de la historia se presenta la actividad final que consiste en la elaboración de una historia multimodal que debe incluir veinte de las colocaciones trabajadas en el material, donde los alumnos también van a practicar otras habilidades como la escritura de una historia a través de un trabajo colectivo. Los ejercicios propuestos giran en torno de las colocaciones presentadas en el texto y recomendamos una lectura atenta para realizarlos de forma adecuada.
- f) En los últimos años, el enfoque lúdico ha adoptado la gamificación. Esta incluye elementos como metas, puntos, tarjetas motivadoras, recompensas, etc. que hacen que el alumno aprenda y, al mismo tiempo, adquiera la habilidad de solucionar tareas por medio de una competición positiva incentivando el progreso de su aprendizaje. No se trata simplemente de quien entregó más rápido, sino si lo hizo de forma completa, original, prolija o elaborada. Este estímulo dependerá de la creatividad del profesor, pues la recompensa, por ejemplo, puede ser sentarse en un lugar especial en la clase, ayudar en alguna tarea, recibir una medalla con mensaje, etc.



Elaborado por la autora con el programa Canva, disponible en:
<https://www.canva.com/>

g) Después de terminar la lectura de la historia los alumnos realizan la actividad final y el grupo que obtenga más puntos gana “un tesoro” (a elección del profesor), al igual que los protagonistas de la novela. Es importante reforzar, desde el inicio de la actividad, que no es la rapidez lo que se recompensa, sino que la tarea se realice de forma apropiada y que los alumnos perciban que se puede jugar y aprender simultáneamente. Desde el punto de vista didáctico, al motivar por medio de la gamificación, se atrapa la atención al alumno estimulando un aprendizaje agradable y eficaz.

h) Lista de las colocaciones.

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
abrocharse el cinturón	<i>apertar, pôr o cinto</i>
aclarar un lío	<i>esclarecer uma confusão</i>
apagar el celular, el coche, la computadora, la luz	<i>desligar o celular, o carro, o computador, a luz</i>
arrancar el coche	<i>ligar o carro</i>
arreglar el cuarto	<i>arrumar o quarto</i>
arreglar el problema	<i>resolver o problema</i>
bailar rock	<i>dançar rock</i>
bajar del avión, del ómnibus	<i>descer do avião, do ônibus</i>
buscar ayuda	<i>procurar ajuda</i>
contestar una pregunta	<i>responder uma pergunta</i>
dar envidia	<i>causar, dar, deixar com inveja</i>
dar una mirada	<i>dar uma olhada</i>
darse una ducha	<i>tomar banho</i>
despachar las valijas	<i>despachar as malas</i>
disfrutar del sol	<i>curtir o sol</i>
doblar la esquina	<i>virar a esquina</i>
dormir la siesta	<i>fazer a sesta, tirar uma soneca</i>
enamorarse de un/a chic@	<i>apaixonar-se por um/a garot@</i>
escuchar una canción	<i>escutar uma música</i>
esperar el turno	<i>esperar a sua vez</i>
guiñar un ojo	<i>piscar um olho</i>
hacer burla	<i>fazer deboche</i>
hacer la cama	<i>arrumar a cama</i>
hacer la cola	<i>fazer fila</i>
hacer los deberes	<i>fazer a lição de casa</i>
hacer una tontería	<i>fazer bobagem</i>
hacerse realidad	<i>tornar, virar realidade</i>

invitar a unos amigos	<i>convidar alguns amigos</i>
lavarse los dientes	<i>escovar os dentes</i>
llamar por teléfono	<i>fazer uma ligação</i>
manejar el coche	<i>dirigir o carro</i>
mirar películas, televisión	<i>assistir filmes, televisão</i>
ponerse el uniforme	<i>vestir o uniforme</i>
prender el celular	<i>ligar o celular</i>
probarse ropa	<i>experimentar roupa(s)</i>
recibir un regalo	<i>ganhar um presente</i>
recoger el equipaje	<i>retirar a bagagem</i>
rellenar el formulario	<i>preencher o formulário</i>
sacar conclusiones	<i>tirar conclusões</i>
sacarse la camiseta	<i>tirar a camiseta</i>
sacar fotos	<i>tirar fotos</i>
saludar con cariño	<i>cumprimentar com carinho</i>
sentir nostalgia	<i>sentir, ter saudade</i>
tener clase	<i>ter aula</i>
tener éxito	<i>fazer, ter sucesso</i>
tener ganas	<i>sentir, ter vontade</i>
tomar apuntes	<i>tomar nota</i>
tomar un avión, un ómnibus	<i>pegar um avião, um ônibus</i>
tomar mate	<i>tomar chimarrão</i>
tomar la merienda	<i>fazer um lanche</i>

i) Distribución de las colocaciones por sección

SECCIÓN	COLOCACIONES
El comienzo	contestar las preguntas (el comienzo, viernes)
1º día sábado	despachar la valija ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme (sábado, martes, jueves) hacer la cama (sábado, jueves) arreglar el cuarto abrocharse el cinturón prender la televisión, la luz, la radio (sábado, martes) sacar fotos (sábado, lunes) apagar la luz bajar del ómnibus (sábado, jueves)
2º día domingo	recoger el equipaje arrancar el coche hacer burla manejar el coche doblar la esquina

	tomar el ómnibus (domingo, jueves) disfrutar del sol invitar a unos amigos mirar televisión (domingo, martes) sacarse la ropa
3º día lunes	recibir regalos *⁷¹sacar fotos (sábado, lunes) tomar la merienda (lunes, martes) buscar ayuda tener éxito
4º día martes	hacerse realidad lavarse los dientes (martes, jueves) sentir nostalgia *prender la televisión, la luz, la radio (sábado, martes) hacer una tontería dar envidia *ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme (sábado, martes, jueves) hacer cola *mirar televisión (domingo, martes) *tomar la merienda (lunes, martes) hacer los deberes tomar mate (martes, miércoles)
5º día miércoles	esperar el turno tomar apuntes dar una mirada *tomar mate (martes, miércoles) aclarar un lío llamar por teléfono arreglar el problema rellenar un formulario
6º día jueves	darse una ducha *ponerse una chaqueta, una camiseta, el uniforme (sábado, martes, jueves) *hacer la cama (sábado, jueves) *lavarse los dientes (martes, jueves) *tomar el ómnibus (domingo, jueves) *bajar del ómnibus (sábado, jueves) saludar con cariño tener ganas tener clase probarse ropa
7º día viernes	dormir la siesta sacar conclusiones bailar rock *contestar las preguntas (el comienzo, viernes) escuchar una canción enamorarse de un/a chic@ (viernes, sábado)

⁷¹ * = si aparece este símbolo, esta colocación ya apareció en una sección anterior

8º día sábado	guiñar el ojo *enamorarse de un/a chic@ (<i>viernes, sábado</i>)
------------------	---

j) Clave de la actividad **PALABRAS ASOCIADAS**

1º DÍA SÁBADO a) respuesta libre b) respuesta libre
3º DÍA LUNES a) respuesta libre b) respuesta libre c) respuesta libre
5º DÍA MIÉRCOLES 1. Respuesta: El nombre 2. Respuesta: Después de cada comida 3. Explicar una confusión 4. Libre 5. Libre
7º DÍA VIERNES a) 1. Flor se pone 2. Se da 3. Se lava 4. Se pone 5. Hace 6. Arregla 7. Toma b) 1. ¿Qué significa arrancar el coche? ponerlo en funcionamiento 2. ¿Que verbo NO combina con regalo? ganar 3. ¿Cómo se traduce "ter successo" al español? tener éxito 4. ¿Cómo se dice? Me lavo los dientes 5. Cuando vuelvo de la escuela, siempre hago los deberes 6. Tomar la merienda significa hacer una comida ligera 7. En aclarar un lío, la palabra lío significa confusión
PALABRAS ASOCIADAS: TAREA FINAL (respuesta libre)